

LEES KLASSE !

Groepsplannen voortgezet technisch lezen



Samen kom je verder

Frederieke Kramer

Studentnummer: 2147530

Master Special Educational Needs (M SEN)

Fontys opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg

Fontys OSO

Leerroute: Interne begeleider

Begeleider: Gerd van Schaik

Maart 2010

Inhoud

Inhoud	2
Samenvatting	5
Inleiding	7
Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling	
1.1 Aanleiding.....	8
1.2 Probleemverkenning.....	8
1.3 Onderwerp.....	8
1.4 Probleemstelling	8
1.5 Onderzoeksgroep	8
1.6 Deelvragen	9
1.7 Huidige situatie	9
1.8 Wenselijke situatie.....	10
1.9 Wat wil ik bereiken?.....	10
1.10 Eerdere onderzoeken	11
1.11 Verwachting.....	11
1.12 Conceptueel model.....	12
Hoofdstuk 2: Theoretisch kader	
2.1 Wat is handelingsgericht werken?	13
2.2 Voor wie is HGW bestemd?.....	14
2.3 Waar komt HGW vandaan?.....	14
2.4 Wat zijn aanleidingen om handelingsgericht te gaan werken?	15
2.5 Wat is 1-zorgroute?	15
2.6 Wat zijn aanleidingen om 1-zorgroute in te voeren?.....	18
2.7 Welke competenties heeft de leerkracht nodig om de cyclus HGW uit te voeren?	19
2.8 Wat is het effect van HGW/1-zorgroute?	21
2.9 Wat is een groepsplan?.....	23
2.10 Waarom werkt men met een groepsplan?	24

2.11 Hoe wordt een groepsplan gemaakt (volgens de theorie)?	24
2.12 Hoe ziet een groepsoverzicht eruit?	27
2.13 Wat is een datamuur?.....	27
2.14 Hoe worden leerlingen geclusterd?	29
2.15 Welke doelen worden gesteld in een groepsplan lezen?.....	32
2.16 Hoe ziet de leerlijn lezen eruit?.....	35
2.17 Welke methodiek kan ingezet worden in een groepsplan VTL? ..	36

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

3.1 Probleemstelling	38
3.2 Onderzoekopzet	38
3.3 Stappenplan	39
3.4 Triangulatie.....	40
3.5 Betrouwbaarheid en validiteit.....	40
3.6 Ethische uitgangspunten	40

Hoofdstuk 4 Data analyse en resultaten

4.1 Samenvatting interview X-school.....	42
4.2 Samenvatting interview Y-school.....	43
4.3 Enquête	44
4.4 Leesresultaten op schoolniveau	54

Hoofdstuk 5 Conclusies en aanbevelingen

5.1 Conclusies theorie	56
5.2 Conclusies enquête	57
5.3 Conclusies interviews	58
5.4 Aanbevelingen implementatie.....	59
5.5 Aanbevelingen organisatie	60
5.6 Implementatie Jozefschool	60

Hoofdstuk 6 Evaluatie

6.1 Persoonlijke evaluatie onderzoek.....	63
---	----

6.2 Persoonlijke reflectie onderzoek.....	64
6.3 Persoonlijke evaluatie implementatie	64
6.4 Persoonlijke reflectie implementatie	66
6.5 Evaluatie implementatie door team	66
6.6 Evaluatie team interne begeleiders Stichting XX	68
Nawoord	70
Literatuurlijst	72

Bijlagen (*apart katern*)

Samenvatting

Voor je ligt het onderzoek naar het opstellen van groepsplannen voortgezet technisch lezen (VTL). Een groepsplan geeft doelgericht aan hoe er de komende periode met de verschillende onderwijsbehoeften van leerlingen in een groep op didactisch en/ of pedagogisch gebied omgegaan wordt.

Om een groepsplan op didactisch gebied op te kunnen stellen is het van belang dat je een basisvaardigheid en een differentiatievorm kiest. Je start met het invullen van een groepsoverzicht, waardoor actuele en relevante gegevens van alle leerlingen uit de groep verzameld en geordend worden. De instructie- en onderwijsbehoeften van alle leerlingen staan bij elkaar. Vanuit het groepsoverzicht kunnen onderwijs- en instructiebehoeften geclusterd worden in maximaal drie niveaus. Een datamuur kan je helpen om te clusteren op instructieniveau. De geclusterde groepen zet je in het groepsplan. Voor elke groep wordt een eigen (hoog) meetbaar doel gesteld voor maximaal 10-12 weken. Om VTL op drie niveaus te kunnen organiseren is goed klassenmanagement nodig. Ook kan groepsdoorbrekend werken je helpen de organisatie mogelijk te maken.

Op welke wijze een school groepsplannen implementeert, hangt af van de school en het team waarin je werkt. De één doet dit heel bewust door bijvoorbeeld de '1-zorgroute' te implementeren. De ander doet dit in kleine stapjes meer ongemerkt. Wanneer het opstellen van een groepsplan in het verlengde van een verbeterplan komt te liggen, scheelt dit veel tijd. De inhoud en de organisatie van het vakgebied komt namelijk tijdens het verbetertraject al aan bod. Hierdoor kunnen deze twee onderdelen makkelijk worden ingevuld in het groepsplan.

Drie kwart van de kinderen op de Jozefschool zijn voldoende gemotiveerd om te lezen. Het accent hoeft in het groepsplan dus niet grotendeels te liggen op leesmotivatie. Stillezen is een leesvorm die kinderen graag doen. In het groepsplan zou deze leesvorm voor ieder kind aangeboden moeten worden in de week. Andere leesvormen vinden ze leuk, mits ze af en toe aangeboden worden. Deze variatie kan op school aangeboden worden in een week, maar dit kan ook in verschillende

periodes. De middenbouw vindt lezen met oudere of jongere kinderen geen bezwaar. De bovenbouw wel. Hierop kan de school anticiperen door in het groepsplan niet te kiezen voor tutorlezen met groep 7 of 8, maar met groep 5 of 6.

Inleiding

Ik ben Frederieke Kramer en werk op de Sint (St.) Jozefschool, een katholieke basisschool in E. Samen met de Y-school en twee protestants christelijke basisscholen verzorgt onze school het basisonderwijs in E. Onze school valt onder het bestuur van de Stichting XX, samen met 13 andere scholen.



*Geborgen vanuit het kleine
speel ik en verwonder
leer ik en ervaar
de wereld om mij heen*



Op maandag en dinsdag ben ik groepsleerkracht van groep 4. 's Woensdags geef ik Remedial teaching aan groep 2 en 4. Op donderdag en vrijdag voer ik mijn functie als Intern begeleider van de onderbouw (groep 1 t/m 4) uit. Ik ben voor het derde jaar werkzaam als Intern Begeleider. In het tweede jaar ben ik gestart met de Master special educational needs (SEN) interne begeleiding (IB) bij de Fontys. Nu, bijna aan het eind van deze opleiding, voer ik een onderzoek uit naar het opstellen van groepsplannen voortgezet technisch lezen (VTL). Ik wil hiermee graag kennis opdoen over Handelingsgericht werken (HGW), het opstellen van en werken met groepsplannen en de implementatie van groepsplannen. Ik hoop aan het einde van mijn onderzoek dusdanige aanbevelingen te kunnen geven aan het team van de Jozefschool, dat we kunnen starten met implementeren van groepsplannen VTL . Tijdens deze implementatie probeer ik als kartrekker en deskundige op gebied van groepsplannen te kunnen optreden. Ik kan hierbij gebruik maken van de competenties die ik tijdens de modules van de IB opleiding heb verworven. Competenties die gaan over het werken met individuele groepsleraren, met een team leraren en binnen de schoolorganisatie. Ik zie dit onderzoek als een kans om deze competenties verder uit te breiden.

Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling

1.1 Aanleiding

De Jozefschool behoort tot de Stichting XX. Binnen deze stichting maakt elke school een start met Handelingsgericht werken (HGW). Op welke manier de scholen dit doen is verschillend. Op de Jozefschool starten we met HGW door het werken met groepsplannen te implementeren. We doen dit omdat we een pragmatisch team vormen, dat vanuit de praktijk denkt en wil doen. Ik kies voor het vakgebied Voortzet Technisch Lezen (VTL), omdat ik vermoed dat het opstellen van een groepsplan VTL de meeste succeservaring oplevert voor leerkrachten.

1.2 Probleemverkenning

Op de St. Jozefschool werken we nog niet met groepsplannen voor de gehele groep. Wel werken we met individuele handelingsplannen en groepsplannen voor subgroepjes voor die kinderen die uitvallen per vakgebied. Dit zorgt ervoor dat de leerkracht soms handen tekort komt, om al deze handelingsplannen werkelijk te kunnen uitvoeren in de klas.

1.3 Onderwerp

Groepsplannen voortgezet technisch lezen

1.4 De probleemstelling

Ik onderzoek de manier waarop we groepsplannen VTL kunnen opstellen, omdat ik deze wil implementeren teneinde een start te maken met Handelingsgericht werken.

1.5 Onderzoeksgroep

Ik voer het onderzoek uit op de St. Jozefschool in de groepen 4 t/m 8. Voor deze groepen ga ik onderzoeken hoe we een groepsplan VTL kunnen opstellen.

1.6 Deelvragen

1. Wat is Handelingsgericht werken?
2. Voor wie is HGW bestemd?
3. Waar komt HGW vandaan?
4. Wat zijn aanleidingen om handelingsgericht te gaan werken?
5. Wat is 1-zorgroute?
6. Wat zijn aanleidingen om 1-zorgroute in te voeren?
7. Welke competenties heeft de leerkracht nodig om de cyclus 'Handelingsgericht werken' uit te voeren?
8. Wat is het effect van HGW/1-zorgroute?
9. Wat is een groepsplan?
10. Waarom werkt men met een groepsplan?
11. Hoe wordt een groepsplan gemaakt (volgens de theorie)?
12. Hoe ziet een groepsoverzicht eruit?
13. Wat is een datamuur?
14. Hoe worden leerlingen geclusterd?
15. Welke doelen worden gesteld in een groepsplan lezen?
16. Hoe ziet de leerlijn lezen eruit?
17. Welke methodiek kan ingezet worden in een groepsplan VTL?
18. Hoe hebben twee scholen van Stichting XX groepsplannen geïmplementeerd?
19. Hoe denken kinderen van groep 3 t/m 8 over Voortgezet Technisch Lezen (VTL)?
20. Hoe zijn de leesresultaten voor het werken met een groepsplan?
21. Op welke manier gaat de Jozefschool groepsplannen VTL opstellen?

1.7 Huidige situatie

We besteden op dit moment in groep 4 t/m 6 vier keer per week ongeveer 30 minuten aan technisch lezen. We differentiëren 3 keer per week in twee niveaus. Dit geven we vorm door de leeszwakke kinderen RALFI lezen aan te bieden en de anderen kinderen te laten stillezen en duo-lezen. Eén keer per week besteden we aandacht aan boekpresentaties. De leeszwakke kinderen krijgen een handelingsplan voor een zorgperiode. Er zijn vier zorgperiodes. Het handelingsplan wordt

ondertekend door ouders. We zijn in het bezit van de methode Goed Gelezen. Deze hebben we twee jaar uitgeprobeerd met de leeszwakke kinderen. De leerkrachten hadden het idee dat deze kinderen hierbij toch onvoldoende tot lezen kwamen en daarom zijn we overgegaan op RALFI lezen met deze groep kinderen. In groep 7 en 8 staat technisch lezen niet vast op het rooster. Wel besteden zij aandacht aan stillezen en boekpresentaties.

In elke klas staan enkele (soms verouderde) boeken die kinderen kunnen lezen. Ook is er een schoolbibliotheek waarin elk boek twee keer staat. Deze boeken worden gebruikt voor het duolezen. Kinderen die al jong in AVI 9 lezen geven aan na verloop van tijd niet genoeg uitdagende boeken te hebben. Ook horen we kinderen vanaf groep 5 steeds meer zeggen dat ze het duolezen niet meer leuk vinden. Vanaf groep 4 bezoekt elke groep klassikaal de bibliotheek in E..

Op Stichting XX- niveau is er al een format voor een groepsplan ontwikkeld. Het is de bedoeling dat elke school onder het Stichting XX deze gebruikt.

1.8 Wenselijke situatie

Aan het einde van dit onderzoek werken de leerkrachten van groep 4 t/m 8 op gebied van Voortgezet Technisch Lezen met een groepsplan. Met behulp van een groepsplan stellen ze doelen voor alle kinderen en niet alleen voor de zwakke lezers. Kinderen worden betrokken in deze doelstelling. Om tot een groepsplan te komen gebruiken de leerkrachten een overzichtelijk groepsoverzicht.

1.9 Wat wil ik bereiken?

De leerkrachten ervaren het werken met een groepsplan als verlichting in vergelijking met het maken van de individuele handelingsplannen. Door het opstellen van het groepsoverzicht en het groepsplan handelen leerkrachten doelbewuster voor alle kinderen.

Uiteindelijk hoop ik dat de doelen, gesteld in het groepsplan worden gehaald en dat hierdoor uiteindelijk de schoolresultaten van voortgezet technisch lezen zullen verbeteren.

1.10 Eerdere onderzoeken

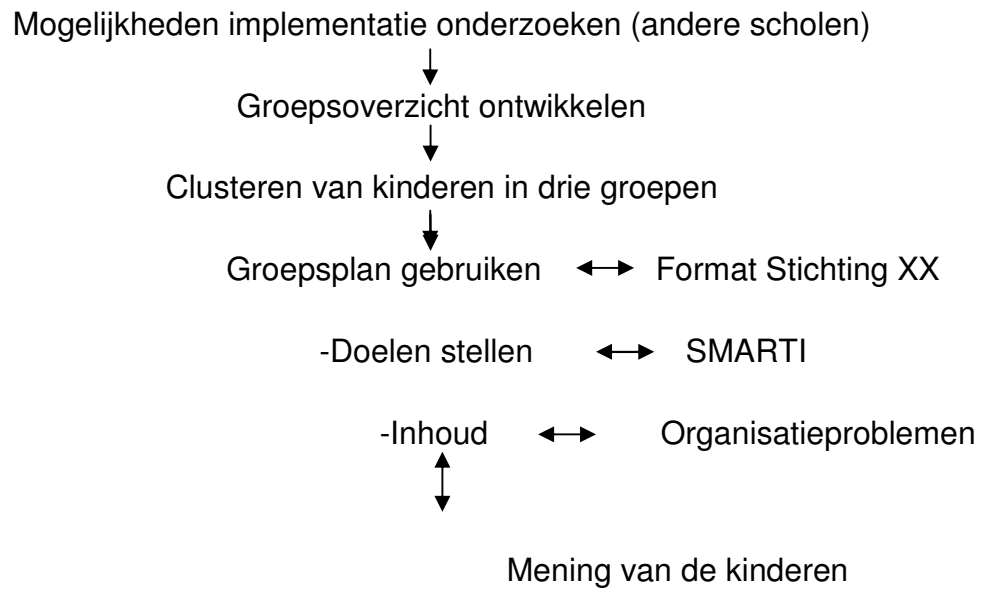
In Enschede hebben veel scholen meegedaan aan het leesverbeterplan van het Steunpunt Onderwijszorg Enschede (SPOE). Dit plan is landelijk in de publiciteit geweest omdat de leesresultaten aanzienlijk verbeterd zijn. Ook nemen veel scholen uit de omgeving van Twente deel aan het LeesInterventietraject voor Scholen met een Totaalbenadering (LIST). Weer andere scholen werken met lezen volgens de denkwijze van Ed Koekebacker.

1.11 Verwachting

Aan het einde van het onderzoek heb ik een groepsoverzicht ontwikkeld dat overzichtelijk is en op één A4 past. De leerkrachten weten hoe ze aan de hand van dit ingevulde groepsoverzicht de kinderen kunnen clusteren in drie groepen op de datamuur. De invulling van het groepsplan gebeurt digitaal via het leerlingvolgsysteem ESIS webbased.

Moeilijkheden die leerkrachten tegen zullen komen, zijn waarschijnlijk de volgende aspecten: het formuleren van Specifieke, Meetbare, Activerende, Realistische, in Tijd gezette en Inspirerende (SMARTI) doelen, het bepalen van de inhoud (leesvorm) en de organisatie van 3 niveaus in een groep (klassenmanagement).

1.12 Conceptueel model



Hoofdstuk 2: Theoretisch kader

2.1 Wat is Handelingsgericht werken?

Handelingsgericht werken (HGW) beoogt de kwaliteit van het onderwijs en de begeleiding voor alle leerlingen te verbeteren. HGW is een planmatige en cyclische werkwijze, welke adaptief onderwijs en doeltreffende leerlingbegeleiding concreet maakt. HGW betekent het waarderen van verschillen tussen kinderen. Wat heeft dit kind, van deze ouders, in deze groep, bij deze leerkracht, op deze school de komende periode nodig? (Pameijer, van Beukering en de Lange, 2009)

Onderwijsprofessionals (leerkracht, interne begeleider en leidinggevende) passen zeven uitgangspunten toe. Deze punten zijn gebaseerd op onderzoek naar effectief adaptief onderwijs en ervaringen uit de onderwijspraktijk. HGW is planmatig werken volgens alle onderstaande uitgangspunten.

- 1. De onderwijsbehoeften van leerlingen staan centraal. Wat heeft deze leerling nodig om een bepaald doel te halen?*
- 2. Het gaat om afstemming en wisselwerking met en tussen alle betrokkenen. Leerlingen verschillen, maar groepen, leerkrachten, scholen en ouders verschillen ook!*
- 3. De leerkracht doet ertoe. Verandert de leerkracht, dan verandert het kind en omgekeerd. Niet alleen onderwijsbehoeften van leerlingen, maar ook ondersteuningsbehoeften van leerkrachten komen ter sprake.*
- 4. Positieve aspecten van een kind, leerkracht, groep en ouders zijn van groot belang. De aandacht voor positieve aspecten beschermt ons tegen een te negatief beeld van het kind, de leerkracht, de groep of de ouders.*
- 5. Samenwerking tussen leerkrachten, leerlingen, ouders, interne en externe begeleiders is noodzakelijk om een constructieve, effectieve aanpak te realiseren.*
- 6. Het handelen is doelgericht. Korte- en langetermijndoelen stellen voor het leren, de werkhouding en het sociaal-emotioneel functioneren van alle leerlingen*
- 7. De werkwijze is systematisch, in stappen en transparant. Het is voor de betrokkenen duidelijk hoe de school wil werken en waarom.*

(Pameijer, van Beukering en de Lange, 2009, 16-41)

2.2 Voor wie is HGW bestemd?

Professionals werkzaam in het onderwijs zoals leerkrachten, Interne begeleiders, Ambulante begeleiders, Remedial Teachers, leidinggevend en orthopedagogen kunnen de zeven uitgangspunten van HGW toepassen. Hierdoor werkt iedereen volgens eenzelfde visie en uitgangspunten. Eenzelfde visie en uitgangspunten bieden een kader voor afstemming, zodat een Samenwerkingverband (SWV) handelingsgericht samenwerkt.

“Teams van reguliere basisscholen werken handelingsgericht, externe deskundigen verrichten HGD, de commissie die beslist over speciaal (basis)onderwijs beschikt volgens principes van HGD en de speciale scholen werken handelingsgericht.”

(Pameijer, van Beukering en de Lange, 2009, 10)

2.3 Waar komt HGW vandaan?

HGW is een systematische manier van werken in de school, gebaseerd op de uitgangspunten van Handelingsgerichte diagnostiek (HGD). (Pameijer & Beukering, 2006) HGD is een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering. Het model volgt vijf fasen: intake, strategie, onderzoek, indicering en advisering. HGD richt zich op relevante factoren van kind, leerkracht, groep, school en ouders. Bij deze factoren wordt zowel gekeken naar wat goed gaat en wat moeilijk gaat. Het proces begint met de hulpvraag van een school, ouders of kind en eindigt met een verantwoord en bruikbaar antwoord (Pameijer & Beukering, 2004). HGD en HGW passen dezelfde uitgangspunten toe, HGD op bovenschol niveau en HWG op schoolniveau. Maatschappelijke ontwikkelingen hebben een en ander geïnspireerd.

Wetenschappelijke gegevens over ‘wat werkt in de klas’ zijn verwerkt in HGW. Theorie, succesvolle praktijkervaring, maatschappelijke ontwikkelingen, wetenschappelijk onderzoek en toekomstgericht denken zijn drijfveren van de ontwikkelaars van HGW (Pameijer, Beukering en de Lange, 2009) met als uiteindelijk doel succesvolle kwaliteitsverbetering van het onderwijs. Met deze

kwaliteitsverbetering levert HGW een bijdrage aan passend onderwijs voor elke leerling.

2.4 Wat zijn aanleidingen om Handelingsgericht te gaan werken?

Een reden om handelingsgericht te gaan werken kan zijn om meer samenhang in de zorg aan leerlingen te krijgen, zodat het Samenwerkingsverband (SWV) beter handelingsgericht samenwerkt. Afstemming op samenwerkingsverband is uitgewerkt in het Project Afstemming van NTO-effect (De lange, van der Meer & Nuyens, 2006-2008). Een reden om Handelingsgericht te gaan werken kan ook zijn om bij te dragen aan passend onderwijs (Pameijer, van Beukering en de Lange, 2009). Schoolbesturen hebben straks de plicht om aan elk kind een passend arrangement van onderwijs en zorg te bieden, al dan niet via de eigen school (Clijsen, de Lange en Spaans, 2007).

2.5 Wat is 1- zorgroute?

De 1-zorgroute geeft concreet weer hoe HGW werkt. Ze beschrijft concreet wie wat doet, wanneer, hoe en waarom. 1-zorgroute bestrijkt 3 niveaus: groepsniveau, schoolniveau en bovenschools niveau. De 1-zorgroute heeft 14 uitgangspunten, gebaseerd op HGW (Clijsens, Forrer & Leenders, 2007).

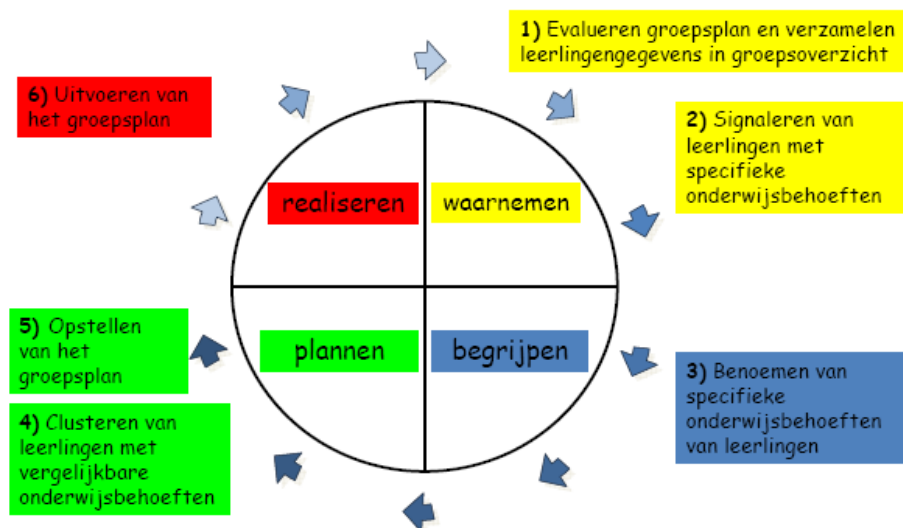
- 1 Afstemmen op de onderwijsbehoeften van leerlingen
- 2 Preventief en proactief denken en handelen
- 3 Positieve aspecten leerling, leerkracht en ouders zijn belangrijk
- 4 Interactioneel referentiekader
- 5 Werken met groepsplannen
- 6 De leerkracht is de beslissende factor
- 7 De zorg wordt zoveel mogelijk in de klas geboden
- 8 De intern begeleider als 'spin in het web'
- 9 Impulsen voor kwaliteitsverbetering
- 10 Actieve participatie van de leerling
- 11 Ouders zijn een belangrijke partner

12 De werkwijze is systematisch en transparant

13 Samenwerking in de regio

14 Aandacht voor de instroom en uitstroom van (zorg)leerlingen

Handelingsgericht werken



Figuur 2.1: Cyclus HHW op groepsniveau

Op groepsniveau wordt de cyclus 'Handelingsgericht werken' uitgevoerd. (zie figuur 2.1) In één cyclus zet de leerkracht de hieronder genoemde stappen.

Waarnemen

1 Verzamelen van gegevens van leerlingen in een groepsoverzicht en het op basis hiervan evalueren van het vorig groepsplan

2 Signaleren van leerlingen die de komende periode extra aandacht nodig hebben (preventief en proactief)

Begrijpen

3 Benoemen van onderwijsbehoeften van leerlingen, met in het bijzonder aandacht voor de leerlingen die in stap 2 gesignaleerd zijn

Plannen

4 Clusteren van leerlingen met vergelijkbare onderwijsbehoeften op een wijze dat zij

van en met elkaar leren

5 Opstellen van een groepsplan

Realiseren

6 Uitvoeren van het groepsplan.

De school kiest zelf met welke frequentie zij de cyclus 'Handelingsgericht werken' voor een bepaald vakgebied uitvoert. Volgens Clijnsens (2007) wordt de cyclus ten minste drie maal per schooljaar uitgevoerd.

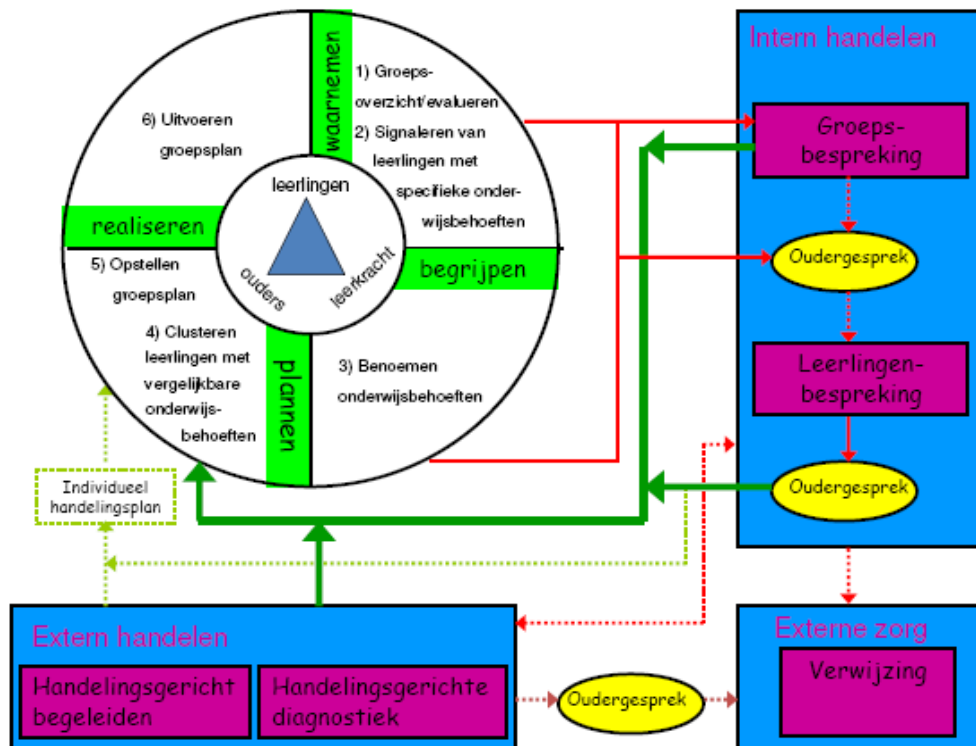
Op schoolniveau vinden groepsbesprekingen en leerlingenbesprekingen plaats. De groepsbespreking gaat over het groepsplan, waarin de aanpak voor de hele groep beschreven staat. Toch is het zo nu en dan gewenst (Pameijer, van Beukering en de Lange, 2009) om een individuele leerling uitgebreider te spreken. Dit gebeurt in een leerlingbespreking of met het zorgteam. Dit is een schoolgebonden team waarbij in ieder geval de leerkracht en interne begeleider (IB) bij aanwezig zijn.

Een leerlingbespreking kent 8 gesprekspunten. Centraal in deze bespreking staat de begeleidervraag van de leerkracht. Daarna wordt gekeken wat al is gedaan en met welk resultaat. In de volgende stap worden de specifieke onderwijsbehoefte van de leerling benoemd. Vervolgens wordt besproken hoe dit in te passen is in het groepsplan en of er een individueel handelingsplan nodig is. Daarna worden de ondersteuningsbehoeften van de leerkracht geformuleerd. Een aanmelding voor externe zorg of een verwijzing naar een andere school is een stap die alleen gezet wordt wanneer onderwijsbehoefte onduidelijk blijven of school hier niet aan tegemoet kan komen. Daarna wordt afgesproken hoe ouders op de hoogte worden gebracht van de uitkomsten van de leerlingbespreking. Tot slot vat de interne begeleider de besluiten en afspraken samen en hiervan maakt de IB-er een kort en bondig verslag.

De leerlingbespreking is de schakel naar bovenschoolse zorg binnen het samenwerkingsverband. Op basis van een duidelijke begeleidingsvraag en na toestemming van de ouders kan besloten worden om externe handelingsgerichte

diagnostiek of handelingsgerichte begeleiding te vragen (Clijsens, 2007).

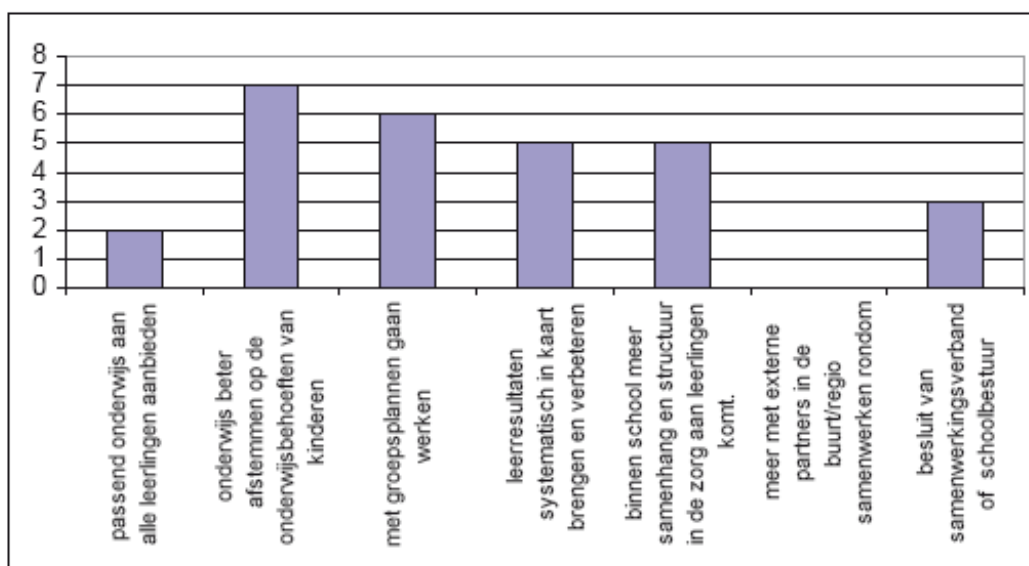
In figuur 2.2 is het schoolniveau en bovenschools niveau in kaart gebracht.



Figuur 2.2: Cyclus HGW op school- en bovenschoolsniveau

2.6 Wat zijn aanleidingen om 1-zorgroute in te voeren?

In het diepteonderzoek (Martine Amsing, Marijke Bertu en Marjan van der Maas, 2009) naar de resultaten en implementatie van 1-zorgroute geven 7 basisscholen hun aanleiding om de 1-zorgroute te gaan invoeren. Zie figuur 2.3 voor de resultaten hiervan.



Figuur 2.3: Aanleiding invoering 1-route

De aanleiding voor de implementatie van 1-zorgroute is voor alle zeven scholen de wil om hun onderwijs beter af te stemmen op de onderwijsbehoeften van kinderen. Zes scholen geven aan dat zij graag met groepsplannen willen werken in plaats van met een veelheid aan individuele handelingsplannen. Voor vijf scholen is de wil om meer samenhang en structuur in de zorg aan leerlingen aan te brengen reden geweest om te starten met 1-zorgroute. Eveneens vijf scholen geven aan de leerresultaten systematisch in kaart te willen brengen en verbeteren. Meer samenwerking met externe partners in de regio wordt niet als aanleiding genoemd.

2.7 Welke competenties heeft de leerkracht nodig om de cyclus

‘Handelingsgericht werken’ uit te voeren?

Clijnsens, Forrer en Leenders (2007) ontwierpen een schema waarin alle competenties van leerkrachten vermeld staan, die per stap uit de cyclus ‘Handelingsgericht werken met groepsplannen’ gewenst zijn. Dit schema is te vinden in figuur 2.4.

Fase 1: Waarnemen

De leerkracht kan / heeft

- ontwikkeling van kinderen observeren

- gesprekken met kinderen en ouders voeren
- werk van kinderen analyseren
- toetsen afnemen en interpreteren
- sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen volgen
- interactiepatronen tussen leerkracht en kind en kinderen onderling waarnemen en interpreteren
- verzamelde gegevens adequaat registreren
- naast belemmerende factoren ook stimulerende factoren en positieve kwaliteiten bij het kind waarnemen
- kritisch kijken naar het effect van het eigen didactisch en pedagogisch handelen en is bereid de eigen aanpak aan te passen
- criteria hanteren voor het signaleren van leerlingen
- inzicht in cruciale leermomenten in leerlijnen
- inzicht in mijlpalen in de ontwikkeling van kinderen

Fase 2: Begrijpen

De leerkracht kan op basis van de verzamelde gegevens

- vaststellen welke doelen voor deze leerling de komende periode wenselijk en haalbaar zijn
- inzicht relateren aan de leerlijn van een vakgebied
- vaststellen welke instructie, leerstof, aanpak, werkvormen, leeromgeving en pedagogische maatregelen nodig zijn om de gestelde doelen te bereiken
- variëren in instructie, leerstof, begeleiding, werkvormen, aanpak en leeromgeving

Fase 3: Plannen

De leerkracht kan

- keuzes maken voor een passende differentiatievorm waarmee tegemoet gekomen wordt aan de verschillen in onderwijsbehoeften tussen leerlingen in de groep
- kinderen zodanig clusteren dat zij van en met elkaar leren
- maatregelen in het klassenmanagement nemen om de gekozen organisatie in de klas uit te voeren
- concrete en meetbare doelen stellen
- maatregelen nemen in de organisatie en leertijd om het groepsplan te kunnen uitvoeren
- vaststellen hoe geëvalueerd wordt en of de gestelde doelen bereikt zijn

Fase 4: Realiseren

De leerkracht is in staat:

- een groepsplan uit te werken in een dag- of weekplanning
- gedifferentieerde instructie en begeleiding te geven
- gedifferentieerde instructie en begeleiding uit te voeren

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">-te reflecteren op het resultaat eigen handelen en de eigen aanpak-op basis van deze reflectie het groepsplan (tussentijds) bij te stellen |
|---|

Figuur 2.4: Benodigde competenties leerkracht voor cyclus HGW

2.8 Wat is het effect van HGW/1-zorgroute?

Er is nog geen wetenschappelijk onderzoek naar de effectiviteit van HGW. (Pameijer, Beukering en de Lange, 2009) Wel is er door Amsing, Bertu & van der Maas in 2009 een onderzoek gedaan naar de resultaten van invoering van de 1-zorgroute en het verloop van het implementatie van 1-zorgroute in basisscholen. Bij ruim driekwart van de 55 respondenten voldoet 1-zorgroute aan de verwachtingen, één vijfde weet dat in dit stadium nog niet en een enkeling geeft aan dat 1-zorgroute niet aan de verwachtingen voldoet. Op de zeven scholen waar diepteonderzoek verricht is, voldoet 1-zorgroute aan de verwachtingen. Uit dit diepteonderzoek komt dat er een verandering in positieve zin is opgetreden. De scholen zijn het gemiddeld meest eens met de uitspraak dat 1-zorgroute impulsen biedt om op schoolniveau de kwaliteit van het onderwijs en van de zorg in school te verbeteren.

De respondenten geven als grote veranderingen aan:

- dat door het werken met groepsplannen men beter in staat is om te gaan met verschillen,
- dat de zorg aan leerlingen meer in de klas geboden wordt,
- dat de rol van de intern begeleider als coach toegenomen is,
- dat de leerkracht meer nadenkt over het aanbod aan kinderen en de resultaten hiervan,
- dat er een omslag in denken gemaakt is waarin de leerkracht haar onderwijs afstemt op de onderwijsbehoeften van leerlingen.

Weinig verandering is opgetreden bij de volgende punten:

- Uit het onderzoek in 2008 komt naar voren dat ouders een belangrijkere partner van de school zijn geworden, bij de grotere steekproef in 2009 was dit beduidend minder het geval,

- de afstemming tussen de schoolinterne en de schoolexterne zorg,
- het actief betrekken van de leerling bij de stappen in 1-zorgroute.

In de toelichting op de meerwaarde van de 1-zorgroute werden de volgende positieve punten genoemd:

- De 1-zorgroute biedt meer overzicht op de onderwijsbehoeften van de leerlingen.
- De 1-zorgroute maakt de opbrengsten in de groep inzichtelijk. Leerkrachten gaan zich meer verantwoordelijk voelen voor de opbrengsten.
- Alle leerlingen worden goed gevolgd, niemand glipt er meer doorheen.
- Problemen komen sneller in beeld en er wordt meer naar positieve kenmerken van kinderen gekeken (wat kan het kind wel in plaats van wat kan het kind niet).
- De zorg wordt beter op de behoeften van de kinderen afgestemd. Er is meer bewustwording van wat kinderen werkelijk nodig hebben. Er wordt bewuster over het aanbod nagedacht.
- Er wordt met groepsplannen doelgerichter gewerkt.
- De leerkracht weet op basis van het groepsplan wat hij moet doen. Dit is ook van belang bij duobanen.
- De leerlijnen zijn verhelderd, zowel voor leerlingen aan de bovenkant als voor leerlingen aan de onderkant.
- Er zijn minder individuele handelingsplannen en er wordt meer vanuit het groepsplan gewerkt.
- Het handelen van de leerkracht wordt meer bespreekbaar.
- Er vinden meer inhoudelijke gesprekken en teamwork in school plaats. De doorgaande lijn in school wordt beter bewaakt.
- Er wordt samen met een kind bekeken wat voor hem of haar werkt.

Als knelpunten werden ervaren/ gezien:

- Het klassenmanagement bij de uitvoering van het groepsplan.
- Het organiseren van de verschillende niveaus.
- Tijdsverdeling over alle leerlingen.

- Het vinden en inroosteren van tijd voor het geven van extra instructie en begeleiding aan een groepje leerlingen op andere momenten van de dag.
- Helikopterview van leerkrachten naar hun eigen handelen.
- Schoolbrede afspraken maken over klassenmanagement.
- Onvoldoende lijn in het zelfstandig werken op school.
- Klassenmanagement in een combinatiegroep doet een extra appél op de leerkracht.

Suggesties, die gegeven worden door de respondenten voor verbeteren van het klassenmanagement:

- Er is veel overleg, concrete ondersteuning en coaching van leerkrachten op de werkvloer nodig.
- Leerkrachten moeten een duidelijk beeld krijgen van de manier waarop zij lesgeven en wat sterke en zwakke punten zijn in hun klassenmanagement.
- Het is handig in het rooster tijd te creëren voor het bieden van verlengde instructie.
- Zorg voor meer handen in de klas door bijvoorbeeld de RT in de klas te zetten bij het ondersteunen van de leerkracht tijdens het uitvoeren van de groepsplannen.
- Pak zelfstandig werken schoolbreed aan. Dit kan bijvoorbeeld met het model 'Groeps- en Individueel gericht Pedagogisch en didactisch handelen van de leerkracht' (GIP-model).

2.9 Wat is een groepsplan?

“Een groepsplan omvat het geheel van voor een bepaalde periode schriftelijke vastgelegde aanwijzingen en richtlijnen voor het onderwijs aan een groep leerlingen, op basis van informatie over de onderwijsbehoeften van de leerlingen, waarmee de leerkracht bepaalde leer- en opvoedingsdoelen binnen een zeker tijdsbestek wil realiseren. Het groepsplan bestrijkt één cyclus en bevat concrete en praktische aanwijzingen voor hoe de leerkracht de komende periode in haar groep omgaat met de verschillende onderwijsbehoeften van de leerlingen. Het groepsplan is doelgericht. Doelgericht onderwijs, met hoge verwachtingen ten aanzien van

leerlingen, leidt tot betere resultaten.” (Clijsen, 2007, 71)

Clijsen maakt een onderscheid in een didactisch en pedagogisch groepsplan. Een didactisch groepsplan wordt per vakgebied opgesteld. Vaak kiezen scholen voor basisvaardigheden technisch en begrijpend lezen, taal en rekenen & wiskunde (in groep 1 en 2 beginnende / ontluikende geletterdheid en beginnende gecijferdheid). Een pedagogisch groepsplan kan apart gemaakt worden, maar kan ook geïntegreerd worden in een didactisch groepsplan.

Het groepsoverzicht en het groepsplan vormen één geheel dat in de klassenmap en het dossier van school bewaard wordt. Een groepsplan bedraagt een looptijd van maximaal 10- 12 weken, omdat het anders de actualiteit verliest en de sturende waarde voor het dagelijks onderwijsaanbod. (Clijsens, 2007)

2.10 Waarom werkt men met een groepsplan?

“De leerkracht is beter in staat om vanuit een groepsplan de zorg voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften te realiseren. Het werken met een veelheid aan individuele handelingsplannen is in de praktijk onuitvoerbaar en gaat vaak ten koste van de kwaliteit van de instructie en begeleiding. Bovendien horen kinderen samen met hun leeftijdsgenoten onderwijs te krijgen en niet in een uitzonderingspositie geplaatst te worden. In de groep leren kinderen van en met elkaar.”

(Clijsen, Forrer & Leender, 2007, 13)

Een groepsplan:

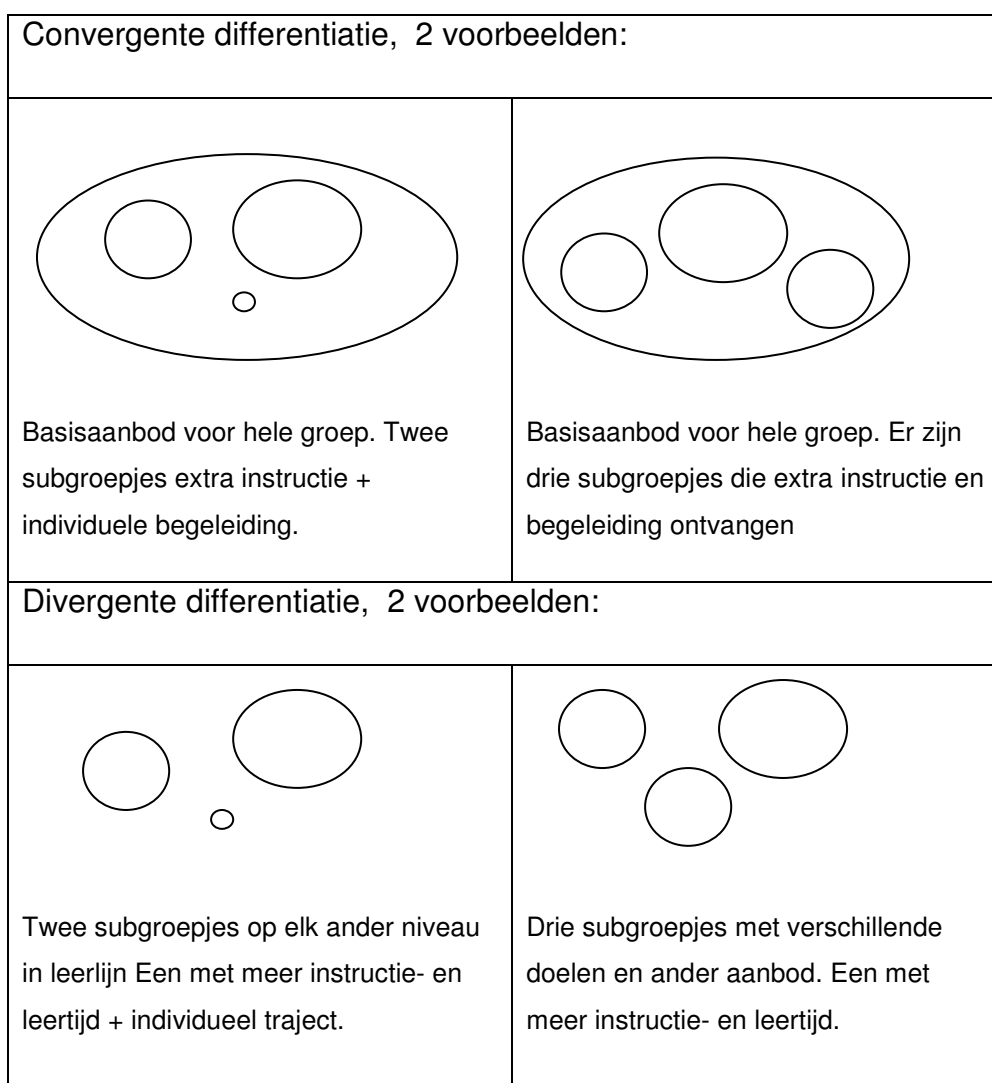
- stemt af op verschillende onderwijsbehoeften
- omvat de overdracht en communicatie van wie, wat, wanneer doet
- legt een verantwoording af van wat gedaan is en met welk resultaat
- biedt reflectie op het eigen aanbod en handelen in de groep. (Clijsen, 2007)

2.11 Hoe wordt een groepsplan gemaakt (volgens de theorie)?

In het groepsplan geeft de leerkracht doelgericht aan hoe zij de komende periode met de verschillende onderwijsbehoeften van leerlingen in haar groep omgaat. Voor het maken van een groepsplan is een groepsoverzicht (bijlage 1) nodig waarin de

onderwijsbehoeften van de leerlingen ingevuld zijn. De leerkracht clustert leerlingen in het groepsoverzicht in maximaal 3 groepen. Verder is het format didactisch (bijlage 2 en 3) of pedagogisch (bijlage 4) groepsplan nodig. Ten slotte moet de leerkracht weten wanneer het groepsplan binnen de jaarplanning gereed moet zijn.

Het didactisch groepsplan wordt per vakgebied opgesteld. Het didactisch groepsplan is er voor convergente en divergente differentiatie. Bij convergente differentiatie maakt de leerkracht een basisaanbod voor de hele groep, het aanbod voor subgroepjes en evt. aanbod voor individuele leerlingen. Bij divergente differentiatie is er een aanbod voor subgroepjes en evt. een aanbod voor individuele leerlingen. Zie figuur 2.5.



Figuur 2.5 Differentiatie mogelijkheden

Een didactisch groepplan bevat de volgende onderdelen:

-Doelen:

Een doel is concreet, meetbaar, realistisch, uitdagend / stimulerend en er is aandacht voor cruciale leermomenten in de leerlijn.

-Inhoud: (wat?)

De leerstof sluit aan bij de doelen en het basisaanbod. Leerstof is uitdagend, stimulerend, motiverend en gevarieerd en sluit aan op de specifieke onderwijsbehoeften van de kinderen.

-Aanpak / methodiek (hoe?)

Het is duidelijk welke (extra) instructie en begeleiding gegeven wordt.

Aan (groepjes) kinderen wordt meer leertijd beschikbaar gesteld om bepaalde vaardigheden te verwerven.

De werkvormen zijn activerend en motiverend en de leerlingen worden actief betrokken bij de uitvoering van het groepsplan.

-Organisatie

Het is duidelijk hoe vaak per week en wanneer (subgroepjes) leerlingen (extra) instructie en begeleiding ontvangen.

Het is duidelijk wie bij de uitvoering van het groepsplan in de klas betrokken zijn. Er zijn afspraken over de taakverdeling.

Het aanbieden van meer leertijd wordt in het rooster gepland.

-Evaluatie

Het is duidelijk wie, wanneer evalueert en hoe er geëvalueerd wordt.

Zijn de gestelde doelen bereikt? Is er een goed zicht op wat gehaald is wat niet?

De leerlingen worden betrokken bij de evaluatie.

Het SteunPunt Onderwijszorg Enschede (SPOE) ontwikkelde ook een groepsplan. Dit is gebaseerd op opbrengstgericht werken (OGW) en ziet er anders uit dan het groepsplan gebaseerd op HGW. (Zie bijlage 5)

“Het groepsplan OGW omvat een beschrijving van het onderwijsaanbod aan alle leerlingen in de groep voor een bepaalde periode. Deze periode kan variëren van 4 weken tot een half jaar. Een groepsplan omvat altijd de volgende onderdelen:

doelen, inhoud, instructie, organisatie (tijd!) en evaluatie. Een groepsplan is doelgericht, met hoge verwachtingen ten aanzien van alle leerlingen, om te komen tot betere resultaten. Instructie en tijd vormen het hart van het groepsplan. Belangrijk in het groepsplan is het plannen van de leerstof gekoppeld aan de effectieve leertijd.”
Kappen & Forrer (2010, 3)

2.12 Hoe ziet een groepsoverzicht eruit?

Voor de vakgebieden (technisch en begrijpend) lezen, taal en rekenen- wiskunde wordt een (didactisch) groepsoverzicht in gevuld (Ingevuld voorbeeld bijlage 6). In het groepsoverzicht worden actuele en relevante gegevens van alle leerlingen uit de groep verzameld en geordend. Aandachtspunten voor het invullen van het groepsoverzicht staan in het kader hieronder. (Clijsen, 2007, 37-38)

- Niet alleen zwakke, maar ook sterke kanten noemen. Stimulerende en compenserende factoren.
- Kort en bondig, alleen relevantie informatie van onderwijsbehoeften
- Vul geen dubbele administratie in. Voeg dan bijlagen toe
- Verzamel alleen actuele gegevens, noem data
- Bewaar het overzicht met datum in het schooldossier voor de overdracht
- Vul een nieuw overzicht in op het voorgaande, dit scheelt basisgegevens invullen.

Het SPOE hanteert geen groepsoverzicht voorafgaand aan het groepsplan. Het SPOE clustert kinderen op basis van toetsgegevens. Deze gegevens worden in een datamuur geplaatst.

2.13 Wat is een datamuur?

De datamuur (data wall) is ontwikkelt door Michael Fullan (University of Toronto, Canada). In Nederland is het gebruik van de datamuur verder ontwikkelt in het Leesverbeterplan Enschede in samenwerking met CPS. Volgens Förrer en Schouten (2009) draagt het werken met datamuren en groepsplannen bij aan het creëren van een omgeving waarin alle leerlingen actief en betrokken leren, zich optimaal kunnen

ontwikkelen, goede leerprestaties behalen en zich gewaardeerd voelen in deze ontwikkeling.

“Een datamuur is een hulpmiddel om leerlingen met vergelijkbare instructiebehoeften in een groep in kaart te brengen en te clusteren. Op de datamuur krijgen de data, de toetsresultaten van de hele groep, een gezicht. Het woord ‘muur’ in de naam geeft aan dat het goed werkt om een grote versie van een datamuur op te hangen of te projecteren en er met collega-leerkrachten over te praten. Het wordt dan een ‘muur van gegevens’ die uitgangspunt is voor een gesprek over de inhoud en organisatie van het onderwijs . Zo wordt duidelijk dat het gaat om een gezamenlijke verantwoordelijkheid van de school: dit zijn onze resultaten, het gaat om onze kinderen, het gaat om onze school.” (Kappen & Förrer, 13)

Er bestaat een datamuur op schoolniveau en op groepsniveau. Een datamuur op schoolniveau geeft de behaalde resultaten van leestoetsen weer van alle groepen. Dit geeft een beeld over het leesniveau van de school en kan met eerdere schooljaren vergeleken worden. Een datamuur op groepsniveau deelt de kinderen van één groep in drie groepen afhankelijk van hun Cito-scores (figuur 2.6). De gegevens op de datamuur vormen de basis voor het groepsplan en de instructiebehoeften van de leerlingen.

A-B Instructie- onafhankelijk verkort	C Instructie- gevoelig basis	D-E Instructie- Afhankelijk verlengd

Figuur 2.6: Datamuur

2.14 Hoe worden leerlingen geclusterd?

Er zijn op het moment veel leesverbeteringsprojecten, zoals het project Beginnend lezen en omgaan met verschillen (BOV), het project Leesimpuls Speciaal Basisonderwijs (LISBO), het project Effectief Leren Lezen (EL2), Taalcentraal en het project Leesverbeterplan. Veel gehoorde leesverbeterprojecten in de regio Overijssel zijn het 'leesverbeterplan' van Ad Kappen van het SteunPunt Onderwijszorg Enschede (SPOE) en Het LeesInterventietraject voor Scholen met een Totaalbenadering (LIST).

In de Verenigde Staten (VS) zijn ook leesverbetertrajecten. Eén ervan is het Schoolwide Enrichment Model for Reading (SEM-R), een programma dat kinderen de kans geeft om van lezen te gaan houden en ze de tijd krijgen om op school te lezen.

Kappen (n.d./2010) verdeelt kinderen op basis van toetsgegevens in 3 groepen. (Figuur 2.7)

Instructieonafhankelijke leerlingen (Cito niveau A-B): verkorte instructie

Dit zijn de vlotte leerlingen die zich goed ontwikkelen. Het zijn de goede en zeer goede lezers die op de toetsen boven niveau scoren. Deze leerlingen hebben vaak aan een verkorte instructie genoeg om zelfstandig aan het werk te kunnen gaan. Bij deze leerlingen is het van belang hen voldoende uit te dagen en activiteiten aan te bieden op een hoger niveau.

Instructiegevoelige leerlingen (Cito niveau C): basisinstructie

Deze leerlingen vormen meestal de grootste groep. Het zijn de leerlingen die zich met de basisinstructie van de leerkracht, de begeleide oefening en de zelfstandige verwerking doorgaans goed ontwikkelen. Het zijn de leerlingen die bij toetsing op niveau scoren.

Instructieafhankelijke leerlingen (Cito niveau D-E): verlengde instructie

Dit zijn de leerlingen die op de toetsen onder niveau scoren. Zij hebben meer tijd nodig en zijn afhankelijk van verlengde instructie en begeleiding door de leerkracht om hun ontwikkeling goed te laten verlopen. In het groepsplan krijgen deze

leerlingen per week ongeveer een uur verlengde instructie en oefentijd met de leerkracht.

	AVI Beheersings niveau <i>boven</i>	AVI Instructie Niveau <i>op</i>	AVI Frustratie Niveau <i>Onder</i>
DMT A-B	Verkorte instructie	Basisinstructie	Verlengde Instructie
DMT C	Verkorte instructie	Basisinstructie	Verlengde Instructie
DMT D-E	basisinstructie	basisinstructie	Verlengde instructie

Figuur 2.7: Indeling in drie groepen door Kappen

LIST hanteert de volgende clustering:

Laag 1 is voor 70-80% van de leerlingen die instructie en oefening nodig hebben

-Leerlingen tussen AVI 2-5 instructieniveau: hardop-ondersteund-makkelijk-lezen (HOMMEL), hardop lezen in duo's of met een tutor, minimaal 25 boeken per jaar.

- Leerlingen vanaf AVI 5 of stilleestempo minimaal 100 woorden per minuut: stillezen

Laag 2: 20-30% van de leerlingen die behoefte hebben aan aanvullende

ondersteuning bovenop de tijd van het basisprogramma (half jaar achterstand)

-Stagnerende lezers¹: HOMMEL in combinatie met Repeated-Assisted-Level-Feedback-Interactie (RALFI).

-Stillezers die onvoldoende vorderen of snel afhaken: RALFI- light,

Laag 3: 3-5% van de leerlingen die behoefte hebben aan expliciete en intensieve instructie

- Stagnerende lezers AVI 1 en 2 instructieniveau, ondanks HOMMEL en RALFI: RALFI plus

De leesaanpak van Ed Koekebacker verdeelt leerlingen net als Kappen in 3 subgroepen aan de hand van toetsgegevens. (figuur 2.8)

¹ Wanneer een leerling (vanaf AVI 1 instructieniveau) in een half jaar minder dan 1 AVI instructieniveau gevorderd is, is het een stagnerende lezer

- Instructiegevoelige leerlingen / methodevolgers (M): scoren op het gewenste niveau
- Instructieafhankelijke leerlingen / risicolezers (R): scoren onder het gewenste niveau
- Instructieonafhankelijke leerlingen / goede en zeer goede lezers (G): scoren boven het gewenste niveau

Als er meer dan 6 kinderen methodevolger of goede lezer zijn, dan worden twee groepen gemaakt. Hierbij wordt niet naar het AVI niveau gekeken.

30 min of 20 min	LK instr.+ oef. methode	A informatieve boeken	B stillezen	C stillezen	D strips
10 min of 20 min	keuze A B C D	LK=instr.+ oef. methode (20) P= Plus (10)	LK=instr.+ oef. methode (20) P= Plus (10)	LK=instr.+ oef. methode (20) P= Plus (10)	LK=instr.+ oef. methode (20) P= Plus (10)
5 min	lesafrondding				
maandag	R LK 20 A-D 20	M1 A 20 + LK 20	M2 B 20+ LK 20	G1 C 30 + P 10	G2 D 30 + P 10
dinsdag	R LK 30 A-D 10	M2 A 30 + P 10	M1 B 30 + P 10	G2 C 30 + LK 10	G1 D 30 + LK 10
woensdag	R LK 20 A-D 20	G2 A 30 + P 10	G1 B 30 + P 10	M2 C 20+ LK 20	M1 D 20+ LK 20
donderdag	R LK 30 A-D 20	G1 A 30 + LK 10	G2 B 30 + LK 10	M1 C 30 + P 10	M2 D 30 + P 10
vrijdag	voordrachtslezen (instructie en oefening), voorlezen leesbeleving, boekpromotie				

Zelfstandig: B en C = stillezen (2x per week), A en D = wisselende activiteiten: informatieve boeken, strips, poëzie, tijdschriften, verhalenbundels. Wisselactiviteiten na ± 6 weken vervangen.
Plus: activiteiten gekoppeld aan lezen en schrijven, verwerkingen, creatief, spelen met taal, etc.
© Ed Koekebacker

Figuur 2.8: Indeling in drie groepen door Koekebacker

Het SEM-R programma van Reis (2009) maakt het volgende onderscheid tussen lezers:

Moeilijke lezers	Gemiddelde lezers	Getalenteerde lezers
• Gebruiken strategieën niet efficiënt • Maken gebruik van een vertrouwd aantal strategieën • Focussen op het woord niveau van een tekst • Maken bijna geen	• Gebruiken meerdere strategieën tegelijkertijd • Leggen connecties • Houden toezicht op begrip • Kan meer moeilijke teksten lezen	• Gebruiken eerdere strategieën tegelijkertijd (maken gebruik van geavanceerde verwerking in het lezen) • Relateren teksten aan voorkennis en ervaring • Hebben een uitgebreide

connecties naar hun eigen leven of naar andere teksten • Kunnen niet gemakkelijk toezicht houden op begrip • Internaliseren leesmislukkingen en maakt hun los van het leesproces		woordenschat en een vroegrijp gebruik van de taal • Kan vroeg lezen en op zeer hoog niveau • Kan meer moeilijke teksten lezen • Nemen gretig deel aan activiteiten rondom lezen • Kunnen langere tijd gefocust lezen • Laten geavanceerde taalvaardigheden zien (praten, lezen en schrijven)
---	--	--

Reis (2009,36) maakt een opmerking over de manier van clusteren in groepen.

“ Het is de gedifferentieerde instructie die plaats vindt binnen de geclusterde groepen die voor een passende instructie- strategie zorgt, niet alleen het feit dat ze in groepen verdeelt zijn.”

Ze refereert aan een onderzoek dat bewezen heeft dat clusteren in groepen gekoppeld aan gedifferentieerde instructie tegemoet komt aan de behoefte van kinderen, hogere prestaties en de mogelijkheden van groei voor alle studenten bevordert. Met andere woorden; niet alleen het verdelen in groepen is van belang, maar juist de passende instructie die je de groepen geeft maakt het clusteren succesvol.

2.15 Welke doelen worden gesteld in een groepsplan lezen?

In mei 2007 werd door staatssecretaris Van Bijsterveldt van Onderwijs Cultuur en Wetenschap (OCW) de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (ook wel de commissie Meijerink) geïnstalleerd. Deze Expertgroep kreeg als opdracht om het ministerie te adviseren over wat leerlingen op verschillende niveaus in hun schoolloopbaan moeten kennen en kunnen op het gebied van taal en rekenen. Deze belangrijke momenten worden ook wel ‘drempels’ genoemd en behelzen de overgangen tussen basisonderwijs, vmbo, mbo, vwo, hbo en universiteit.

In het rapport spreekt men over de fundamentele kwaliteit en de streefkwaliteit. De fundamentele kwaliteit hoort door alle leerlingen gerealiseerd te worden. De

streefkwiteit is een uitdagend perspectief voor leerlingen die op dat moment meer aankunnen.

Ook Vernooij (2009) stelt dat leesresultaten van kinderen nooit zullen verbeteren als de school geen hoge doelen stelt en nastreeft. Het stellen van doelen moet gepaard gaan met toetsen, om te zien of de gestelde doelen ook worden bereikt. Het stellen van doelen heeft een positief effect, doordat voor leerlingen duidelijk is wat er van hen verwacht en gevraagd wordt.

Het Enschedese Leesverbeterplan maakt onderdeel uit van de Taalpilots

Onderwijsachterstanden (voorloper van de taal/leesverbetertrajecten Projectbureau Kwaliteit/PO-Raad) en is voor een deel door OCW gefinancierd. Kappen (n.d./2010) streeft in zijn leesverbeterplan de volgende doelen na:

Beheersing AVI-niveau (oud)

Groep 2: 15 letters kennen

groep 3: maart AVI-1, juni AVI-2

groep 4: oktober AVI-3, maart AVI-4, juni AVI-5

groep 5: oktober AVI-6, maart AVI-7, juni AVI-9

Beheersing AVI (nieuw)

95% beheersingsniveau

Beheersing DMT

95% van de leerlingen scoort op niveau A-B-C

65% van de leerlingen scoort op niveau A-B

In figuur 2.9 staan de instructiedoelen per schooljaar van het leesverbeterplan van SPOE.

Instructiedoelen	Verkorte instructie	Basisinstructie	Verlengde instructie
			Voor D en E-leerlingen preciezer uitwerken (bijlage)
Instructiedoelen	Normaal vorderen (AVI), worden zelfstandige en gemotiveerde lezers, maken 'kilometers' (doen veel leeservaring op)	Minimaal 3 AVI instructieniveaus per schooljaar, leren stillezen, worden zelfstandige en gemotiveerde lezers, doen leeservaring op.	Minimaal 3 AVI instructieniveaus per schooljaar, worden gemotiveerde lezers

Figuur 2.9: Instructiedoelen per schooljaar

LIST streeft vergelijkbare doelen na voor hardop lezen:

Beheersing AVI-niveau (oud)

-Eind groep 4: minimaal AVI 5, 95 % van de leerlingen

-Eind groep 5: AVI 8, 95% van de leerlingen

Het SEM-R programma van Reis (2009) stelt doelen niet op technisch leesniveau, maar zoekt haar doelen in de leesboeken van kinderen. Elk boek moet op gebied van leesbaarheid, complexiteit, geschiktheid van het onderwerp en eigen interesse uitdaging voor de lezer bieden. Zoals Reis (2009, 21) beweert “*A- one- size- fits- all approach will only result in a failure of some Young children to learn affective reading skills*”.

Omdat niet bij elk kind hetzelfde doel gesteld kan worden, stelt elk kind een eigen doel tijdens een individueel instructiemoment met de leerkracht. Dit zijn bijvoorbeeld doelen over leesniveau en leesstrategieën, maar het kan ook een doel betreffen om de taakgerichtheid van een leerling tijdens het lezen te vergroten.

Het Ruud de Moor Centrum (RdMC) van de Open Universiteit (2008) heeft een simulatieprogramma ontwikkeld voor het opstellen van groepsplannen volgens de principes van 1-Zorgroute. Dit programma beoogt leerkrachten wegwijs te maken in de 1-zorgroute voor het basisonderwijs zoals ontwikkeld door Weer Samen Naar School Plus (WSNS+).

Naast de toetsgegevens, bijvoorbeeld de Analyse van Individualiseringsvormen (AVI) en Drie Minuten Toets (DMT) van Cito, wordt er in het simulatieprogramma ook de individuele leesvaardigheden van kinderen gebruikt om doelen te stellen.

Onderstaande leesvaardigheden bepalen waar de leerkracht met dit kind aan wil werken voor een komende interventieperiode. De AVI en DMT doelen vormen samen met deze aanvullende leesdoelen de doelstelling die vermeld wordt op het groepsplan.

- Leest vlot
- Leest spellend (soms)
- Lees radend (soms)
- Leest woord voor woord
- Leest haperend (soms)
- Leest vloeiend
- Leest met begrip
- Leest op toon
- Let op interpunctie
- Verbetert fouten
- Leest nauwkeurig
- Wijst bij
- Leest geconcentreerd
- Leest duidelijk en verstaanbaar

2.16 Hoe ziet de leerlijn lezen eruit?

Een van de voorwaarden om een goed didactisch groepsplan te kunnen maken, is dat je de leerlijn van betreffend vakgebied goed moet kennen. Voor de gehele leerlijn technisch lezen zie bijlage 7. Samengevat ziet de leerlijn van technisch lezen er uit als in figuur 2.10.

groep 1 en 2	groep 3 en 4	groep 5 en 6	groep 7 en 8
VOORBEREIDING OP ..	TECHNISCH LEZEN		
relatie tussen gesproken en geschreven taal woorden, zoals de eigen naam en namen van voor het kind belangrijke personen/dingen, als globale eenheden lezen en schrijven	als groep 1/2 + - fonetisch benoemen van de letters - ontsleutelen van klankzuivere (km-, mk- en mkm-)woorden zonder eerst de afzonderlijke letters te verklanken - lezen van klankzuivere woorden (van het type mmkm, mkmm en mmkmm) - lezen van korte woorden met afwijkende spellingpatronen en meerlettergrepige woorden - woordidentificatietechnieken - steeds meer woorden automatisch herkennen - gebruik van verschillende technieken om woorden snel en nauwkeurig te herkennen - herkennen van lettercombinaties en spellingpatronen - herkennen van lettergrepen in geschreven woorden - herkennen van het unieke letterpatroon van (leen)woorden - gebruikmaken van de betekenis van een woord - gebruikmaken van de context van een woord - compensatie/dispensatie en gerichte instructie voor dyslectische kinderen	als groep 3/4 + - vooral aandacht voor het verhogen van het leestempo en het lezen van woorden met complexere woordstructuren, afwijkende spellingpatronen en leenwoorden - compensatie/dispensatie en gerichte instructie voor dyslectische kinderen	als groep 5/6 + - vooral aandacht voor het verhogen van het leestempo - compensatie/dispensatie en gerichte instructie voor dyslectische kinderen
taalbewustzijn - woorden in zinnen onderscheiden - onderscheid tussen de vorm en betekenis van woorden - woorden in klankgroepen verdelen - reageren op en spelen met bepaalde klankpatronen in woorden; eerst door eindrijm en later met behulp van beginrijm - fonemen als de kleinste klankeenheden in woorden onderscheiden, zoals bij p-e-n			
alfabetisch principe - ontdekken dat woorden zijn opgebouwd uit klanken en dat letters met die klanken corresponderen - door de foneem-grafeemkoppeling nieuwe woorden lezen en schrijven			

Figuur 2.10: Leerlijn lezen

2.17 Welke methodiek kan ingezet worden in een groepsplan VTL?

Van oudsher wordt gebruik gemaakt van verschillende leesvormen. Aanvankelijk was dat vooral het klassikaal hardop lezen. Daarnaast werd, als het rekenwerk of taalwerk af was, het stillezen beoefend. En werd aandacht besteed aan het voordragen van teksten. In de jaren zeventig ontstonden leesvormen als forumlezen, overdrachtslezen en groepslezen voor het begrijpend lezen en niveaulezen voor het technisch lezen. Tegenwoordig begint het niveaulezen steeds meer plaats te maken voor vrij lezen. Daarnaast zijn er leesvormen als tutorlezen en duolezen bij gekomen. Ook de boekbespreking en de leeskring nemen op veel scholen een belangrijke plaats in.

Lezen op verschillende manieren zorgt voor uitbreiding van de leestijd, geeft leerlingen de gelegenheid veel te oefenen en leidt ook tot leesmotivatie en

leesplezier. Smits en Braams (2006) beschrijven een reeks van klassikale leesactiviteiten:

- Voorlezen (gr. 1 t/m 8)
- Meelezen van korte teksten of boeken (gr. 3 t/m 8)
- Radiolezen: groepje voorlezen aan klas (gr. 3 t/m 8)
- Theaterlezen (gr. 4 t/m 8)
- Theaterlezen: groepje kkn voordragen aan klas (gr. 3 t/m 8)
- Voorlezen aan kleuters (gr. 5 t/m 8)
- Duolezen (gr. 3 en 4)
- Stillezen (gr. 4 t/m 8)
- Tutorlezen (gr. 4 t/m 6)

Er zijn ook speciale leesactiviteiten voor leeszwakke kinderen:

- RALFI lezen
- Connect lezen
- Rotterdamse Aanpak Dyslexie- project (RADslag)
- Rasinsky lezen

Nicolet Korenbrink (2008) beschrijft nog andere leesactiviteiten:

- Niveaulezen (gr. 3 en 4)
- Koorlezen (gr. 3 en 4)
- Boekbespreking (gr. 4 t/m 8)
- Leeskring/ boekenkring (gr. 4 t/m 8)
- Luisterboeken (cd) meelezen (gr. 3 t/m 8)
- Methode Voortgezet Technisch Lezen (gr. 4 t/m 6)
- Software: Veilig Leren Lezen (VLL), Leesladder (gr. 3 en 4)
- Internet: Webquest, mailen met schrijvers, schoolsite enz. (bovenbouw)
- Informatie Junior (gr. 4 t/m 8)
- Mandjeslezen (stillezers)

Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie

3.1 Probleemstelling

Ik onderzoek de manier waarop we groepsplannen VTL kunnen opstellen, omdat ik deze wil implementeren teneinde een start te maken met Handelingsgericht werken.

3.2 Onderzoeksopzet

- Om een groepsplan VTL te kunnen opstellen, zal ik me eerst moeten verdiepen in groepsplannen. Wat is de gedachte achter een groepsplan en hoe stel je zo'n plan op. Welke theorie zit erachter?
- Ook wil ik te weten komen welke doelen je stelt binnen het leesonderwijs, welke leerlijn aan lezen ten grondslag ligt en hoe je de doelen realiseert.
- Daarna heb ik genoeg achtergrondkennis over groepsplannen en ben ik in staat om een PowerPoint presentatie te maken en te presenteren aan het hele team op mijn school.
- De ervaringen, vragen, opmerkingen, meningen t.o.v. de implementatie neem ik daarna mee in mijn verdere onderzoek.
- Om een antwoord te krijgen op de vraag hoe een groepsplan geïmplementeerd wordt, bezoek ik twee scholen om een interview te houden over hun aanpak en ervaring met het werken met groepsplannen voortgezet technisch lezen.
- De enquêtevorm heb ik gekozen, omdat vanuit een onderzoek van Delfos (2009) blijkt dat kinderen vanaf een jaar of vier in staat zijn om veel informatie te geven over hun belevingswereld. Dat kinderen zelf hun onderwijsbehoefte kunnen verwoorden, geeft een belangrijke impuls de onderwijskwaliteit en de hulp te verbeteren. Ik ben benieuwd naar hun inbreng.
- De informatie, ontvangen uit bovenstaande bronnen, verwerk ik tot een voorstel voor het maken van een groepsplan lezen. De leerkrachten mogen kritisch op dit voorstel reageren. Daarna pas ik eventuele veranderingen aan.
- In zorgperiode 1 proberen de leerkrachten het opstellen van een groepsplan uit. Ik probeer hen daarbij te ondersteunen. Ook bij de uitvoering van het groepsplan zal ik zoveel mogelijk als coach optreden.

- Na zorgperiode 1 vraag ik de leerkrachten middels een enquête hoe zij het opstellen van en werken met groepsplannen hebben ervaren. Met deze gegeven hoop ik suggesties te kunnen doen ter verbetering.

3.3 Stappenplan

Mei	-Eerste opzet theoretisch kader schrijven -PowerPoint presentatie maken (uitleg HGW) -Enquête opstellen -Interviews voorbereiden
Juni	-PowerPoint presenteren aan het team -Twee scholen bezoeken voor een interview -Kinderen van groep 3 t/m 8 enquête afnemen
Augustus	-Verwerken gegevens interview -Verwerken gegevens enquête -Leesverbeterplan SPOE en LIST project bekijken -Theoretisch kader verbeteren na controle door 2 mensen -Hoofdstuk 1 en 3 schrijven
September	-Onderzoeksgegevens presenteren aan team + voorstel invulling groepsplan. Samen komen tot 'ons' groepsoverzicht en groepsplan -Leerkrachten begeleiden bij het opstellen van het groepsoverzicht en het groepsplan -Coachen van leerkrachten bij het uitvoeren van het groepsplan
Oktober	-Coachen van leerkrachten bij het uitvoeren van het groepsplan
November	-In teamvergadering het opstellen van groepsplannen evalueren -In groepsbespreking met leerkrachten groepsplannen evalueren en ondersteunen met opstellen van nieuwe

	groepsplannen
December-januari - februari	-Hoofdstuk 4 en 5 schrijven -Afschrijven meesterstuk (voorkant, inhoud, samenvatting en inleiding)

3.4 Triangulatie

Teneinde aan triangulatie te voldoen, benader ik verschillende groepen respondenten en pas ik verschillende onderzoekstechnieken toe.

In de eerste plaats zijn dit de leerkrachten op de St. Jozefschool. Zij worden gevraagd tijdens zorgvergaderingen mee te denken over de invulling van een groepsplan en uiteindelijk het opstellen van het groepsplan te evalueren. Ten tweede zijn dat de leerlingen van groep 3 t/m 8. Ze worden middels een enquête gevraagd hoe zij denken over de invulling van technisch lezen. Ten derde worden twee scholen van Stichting XX geïnterviewd over hun manier van implementeren. Daarnaast bestudeer ik bestaande leesverbetertrajecten uit Overijssel op bruikbare informatie.

3.5 Betrouwbaarheid en validiteit

Om het onderzoek voldoende betrouwbaar te laten zijn, gebruik ik transparantie. Elke stap in het onderzoek laat ik nakijken door de interne begeleider van de bovenbouw en de directie. Zij kunnen mijn stappen kritisch nalopen zodat het onderzoek verantwoord wordt uitgevoerd. Ook zal het onderzoek kritisch gevolgd worden door een docent van Fontys en 4 medestudenten (Critical Friends). Door deze transparantie en triangulatie zijn de onderzoeksgegevens valide.

3.6 Ethische uitgangspunten

De onderzoeksgegevens zijn betrouwbaar. Ze zijn gebaseerd op transparante en navolgbare bronnen. Deze staan vermeld.

De twee scholen, de kinderen en het team van de St. Jozefschool stel ik op de hoogte van het doel van mijn onderzoek. Als onderzoeker hanteer ik de methoden

interview, enquête en twee presentaties. Ik zorg dat ik mijn gemaakte afspraken met hen nakom.

Om erop toe te zien dat mijn onderzoek betrouwbaar is laat ik een begeleider, een collega en medestudenten (critical friends) kritisch kijken naar de onderzoeksgegevens.

Ik ga zorgvuldig om met de onderzoeksgegevens. Tijdens het interview vraag ik toestemming persoonlijke gegevens te gebruiken. De kinderen vullen de enquête anoniem in. Verder noem ik geen persoonlijke namen van collega's, mits ik hiervoor toestemming heb gekregen.

Om deelvragen volledig te kunnen beantwoorden, richt ik me niet alleen op antwoorden geven in hun literatuur. Om volledig antwoord te kunnen geven op mijn onderzoeksvraag maak ik niet alleen gebruik van de literatuur van Pameijer & Beukering (2009) en Clijssen (2007), maar ook van het Leesverbeterplan SPOE, het LIST project en de leesaanpak van Ed Koekebacker.

Daarnaast bekijk ik ook het SEM-R programma van Reis (2009) dat in de Verenigde Staten is ontwikkeld.

Mijn onderzoek mag na afronding via de media worden gedeeld met anderen. De vraagstelling in mijn praktijkonderzoek is door mijzelf tot stand gekomen en wordt volledig ondersteund door mijn werkgever.

Hoofdstuk 4: Data analyse en resultaten

4.1 Samenvatting interview X-school

Om te onderzoeken hoe andere scholen van Stichting XX groepsplannen hebben geïmplementeerd, heb ik een interview gehouden met de interne begeleiders (IB-ers) van de X-school in B. Voor het gehele interview zie bijlage 8.

Het LIST project, een scriptie over HGW en de ontwikkeling van de 1-zorgroute zijn aanleidingen geweest om op de X-school te gaan werken met groepsplannen. Om een groepsplan te implementeren zijn twee aspecten van belang. De visie achter een groepsplan en de inhoud/invulling ervan. De interne begeleiders hebben het deel HGW op zich genomen. Door het LIST project kwam de inhoud, invulling van drie niveaus, aan bod. Dit zorgde ervoor dat een groepsplan door leerkrachten goed gemaakt kon worden. Omdat beide aspecten goed aan bod zijn gekomen, werd de kans op succeservaring in het werken met een groepsplan groter. Dit bleek ook zo te zijn, leerkrachten maken zelf al de stap naar andere vakgebieden. De implementatie van groepsplannen in groep 1 t/m 3 vonden zij moeilijker. Daarom hebben ze dit niet allemaal in één jaar geïmplementeerd. De IB-ers geven als tip voor implementatie, dat er een regiegroep gemaakt wordt die achter het groepsplan staat. In deze groep kunnen taken worden verdeeld en de implementatie wordt samen gedragen.

Het groepsoverzicht (bijlage 9) wordt door de X-school als een belangrijke voorloper op het groepsplan ervaren. Ze hebben dit overzicht samen ontworpen, zodat het echt 'van hen' was. Hierdoor werkt de functie van het groepsoverzicht (in kaart brengen van onderwijsbehoeften) beter. Een tip voor het maken van een groepsoverzicht: maak een handzaam overzicht, waarop snel te zien is hoe een leerling presteert. Dus tekens, kleuren of korte tekst gebruiken. Ook vinden zij het handig om een vergelijking te maken tussen de oude en nieuwe toetsscores. Daarom hebben ze ook een kolom 'vorige toetsgegevens' toegevoegd.

De X-school gaat uit van een basisgroep, ze differentiëren convergent. Het inhoudelijke aanbod per leesgroep wordt door het LIST project bepaald. Dit aanbod staat namelijk vast. Om dit organisatorisch te kunnen volbrengen werken ze groepsdoorbrekend t/m groep 6. Om voldoende aanbod in boeken te hebben, krijgen

ze per groep een wisselcollectie van bieb, als aanvulling op de schoolbibliotheek. Ze besteden elke dag aandacht aan lezen en daarnaast krijgen leeszwakke kinderen nog extra leestijd tijdens het zelfstandig werken. Het SMART stellen van doelen blijkt voor de leerkrachten een moeilijk onderdeel van het groepsplan.

4.2 Samenvatting interview Y-school

Om te onderzoeken hoe andere scholen van Stichting XX groepsplannen hebben geïmplementeerd, heb ik een interview gehouden met de directrice van de Y-school in E. Voor het gehele interview zie bijlage 10.

Op de Y-school was het leesonderwijs een aandachtspunt. Om het leesonderwijs te verbeteren, hebben ze onder begeleiding van Expertis, een leesverbeterplan opgesteld (bijlage 11). Vernieuwingen zijn het aanbod van lezen per groep op drie niveaus en hoge(re) doelen stellen. Hierbij waren de inhoudelijke aspecten van een groepsplan al bepaald. Een aantal leerkrachten hebben dit inhoudelijke aanbod omgezet in een groepsplan. Het groepsplan is inhoudelijk niet besproken met het team en de koppeling naar HGW is niet gemaakt. Vooral jongere leerkrachten vullen het groepsplan sneller in. Ze ervaren dat ze door het werken met groepsplannen meer gerichte instructie geven. De resultaten gaan omhoog en de betere lezers hebben meer uitdaging.

Tips voor implementatie: maak het niet belastend, begin positief en laat eerst uitproberen. Draag samen problemen waar je tegenaan loopt, laat leerkrachten dit niet alleen oplossen. Stel doelen SMART, zodat ze geëvalueerd kunnen worden. Gezien bovenstaande uitgangspunten (tips), is de Y-school vrijblijvend begonnen met het invullen van groepsplannen zonder officiële introductie of uitleg. De leerkrachten zijn nog niet verplicht om te werken met een groepsplan lezen. De Y-school werkt niet met een groepsoverzicht per vakgebied. Leerkrachten vullen wel een overzicht in van alle vakgebieden voor de groepsbespreking.

Om het inhoudelijke aanbod van lezen in drie niveaus te kunnen realiseren, maken ze gebruik van stagiaires en Remedial teachers. Kinderen lezen ook in andere ruimtes, waar stilte geen voorwaarde is.

4.3 Enquête

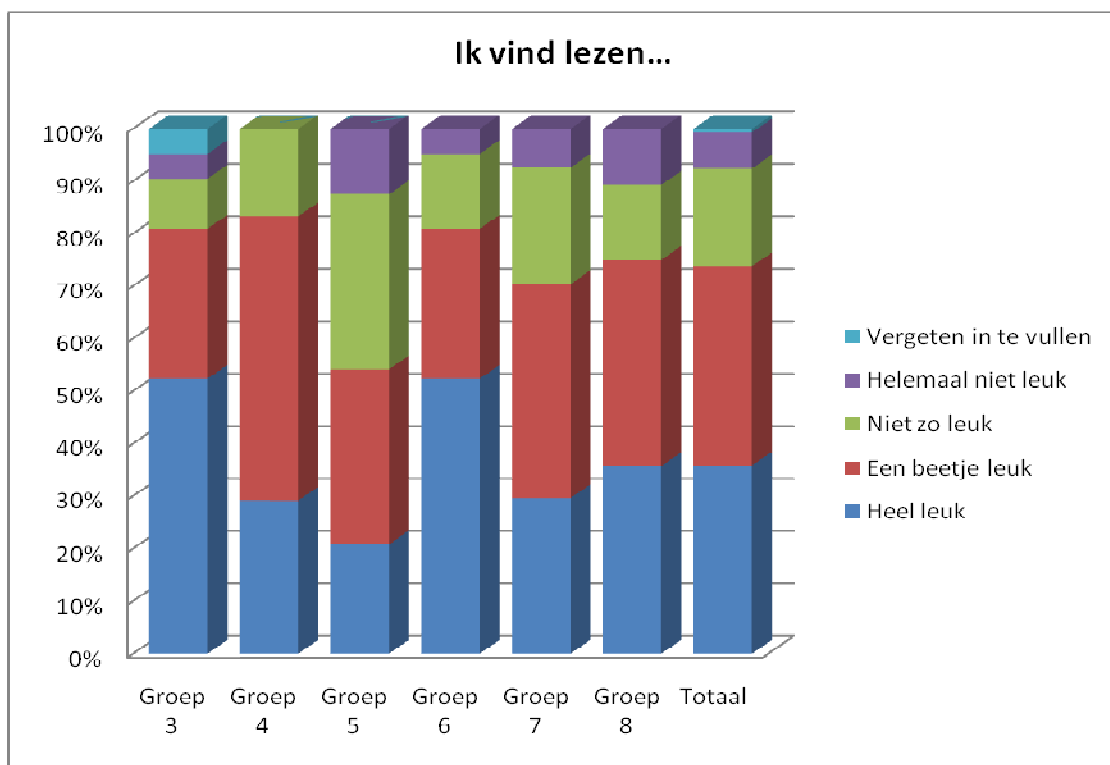
Om te onderzoeken hoe kinderen van groep 3 t/m 8 over Voortgezet Technisch Lezen (VTL) denken, heb ik enquête gehouden (bijlage 12). Dit waren mijn enquêtevragen:

- 1 Ik vind lezen... (leesbeleving)
- 2 Ik vind lezen... (leesmoeilijkheid)
- 3 Waarom lees je?
- 4 Thuis lees ik...
- 5 Wat lees je het liefst?
- 6 Begrijp jij wat je leest?
- 7 Moet het stil zijn om je heen?
- 8 Hoe belangrijk vind je het om te leren lezen?
- 9 Op school lezen we...
- 10 Lees de juf / meester in jouw klas wel eens voor?
- 11 Het vak 'lezen' vind ik...
- 12 Heb je voldoende leuke boeken?
- 13 Waar zou je het liefst willen lezen?
- 14 Wanneer lees je het liefst op school?
- 15 Hoe zou je het liefst willen lezen op school?
- 16 Hoe vind je het om met een jonger of ouder kind te lezen?
- 17 Wat kan school doen om lezen voor jou leuk/uitdagend te maken/houden?
- 18 Hoe denk jij op school beter te kunnen leren lezen?

De vragen proberen in kaart te brengen hoe kinderen denken over lezen (vraag 1 t/m 8), hoe ze lezen op school in schooljaar 2009-2010 hebben ervaren (vraag 9 t/m 12) en hun mening over hoe lezen op school zou moeten zijn (vraag 13 t/m 18).

De onderzoeksresultaten van vraag 1,5, 7, 11 t/m 18 zijn van belang voor mijn onderzoek. Deze werk ik per vraag hieronder uit. Vraag 1 zegt iets over de leesbeleving. Uit deze gegevens kan ik een conclusie trekken of we meer aandacht moeten besteden aan leesbeleving. Vraag 5 en 12 zegt iets over het aanbod van boeken dat we zouden moeten hebben. N.a.v. vraag 7 weet ik of kinderen het stil om zich heen willen tijdens het lezen. Hier kunnen we tijdens de invulling van het lezen rekening mee houden. Door vraag 11 weet ik wat kinderen tot nu toe van het leesaanbod vinden en of we hiermee door kunnen gaan. Vraag 13 t/m 18 geeft weer hoe kinderen denken over lezen op school in de toekomst. Met deze uitkomsten kunnen we rekening houden tijdens de invulling van het groepsplan. Voor de gehele uitwerking van de enquête zie bijlage 13.

Als antwoord op vraag 1 geeft 74% van de kinderen aan lezen heel leuk of een beetje leuk te vinden. Voor de verdere verdeling per groep zie figuur 4.1.

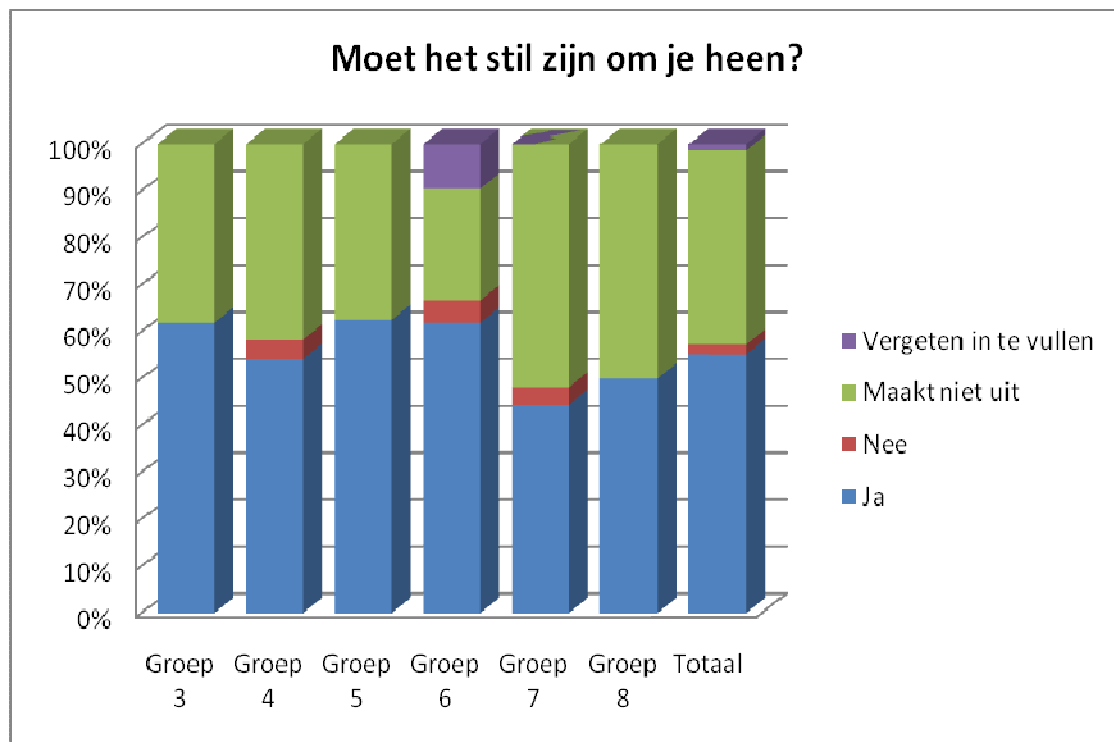


Figuur 4.1 Leesbeleving

Bij vraag 5 konden kinderen hun voorkeur in boekgenre aangeven. In de tabel hieronder staan de totaal aantal voorkeuren per genre genoemd. Dit kan ik niet uitdrukken in percentages, omdat kinderen meerdere voorkeuren mochten aangeven. De voorkeuren per groep leveren geen bruikbare gegevens op, behalve dat de voorkeuren per kind erg verschillend zijn. Op schoolniveau kun je zeggen dat sportboeken, boeken over dieren, informatieboeken en strips graag gelezen worden.

Genre	Aantal	Genre	Aantal
Sprookjes	28	Informatieboeken	76
Meisjesboeken	58	Waargebeurde verhalen	36
Boeken over dieren	73	Oorlogsboeken	52
Sportboeken	71	Science fiction	28
Avonturenboeken	85	Jongensboeken	31
Detectives	37	Krant	19
Gedichten	22	Anders	38
Strips	77		

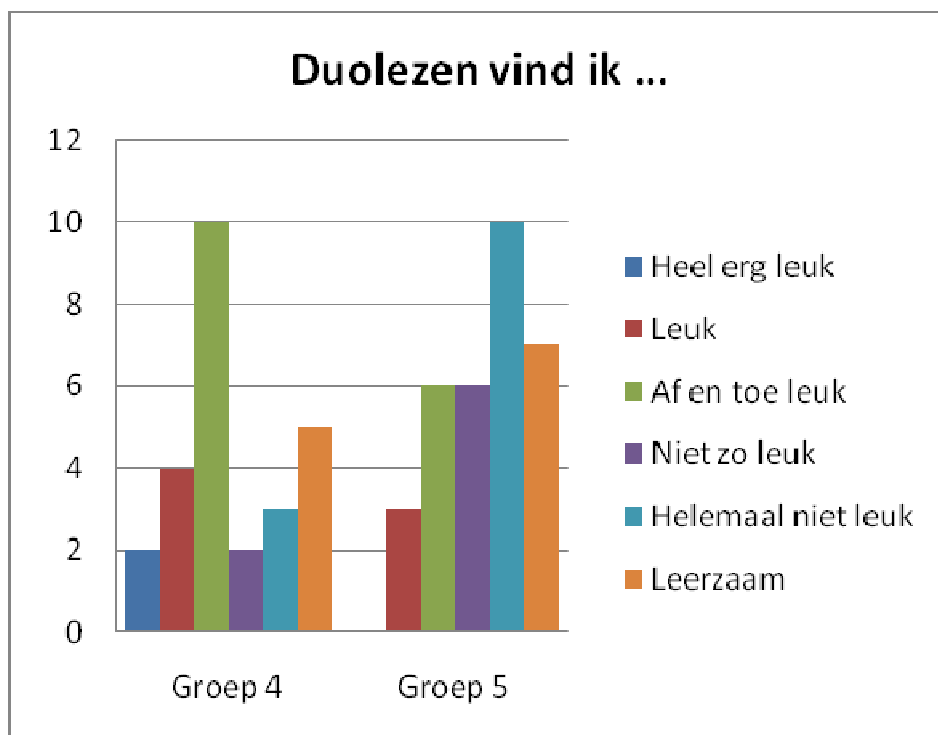
Op de vraag of het stil moet zijn als kinderen lezen, geeft ruim 55% procent aan dit graag te willen. 41% van de kinderen geeft aan dat het niets uit maakt of het stil is. In figuur 4.2 staan de gegeven antwoorden per groep.



Figuur 4.2 Omgeving tijdens lezen

Leesvormen in het schooljaar 2009-2010 zijn duolezen, stillezen, RALFI-lezen, boekpresentatie en werken met informatieboekjes. RALFI is een programma voor kinderen die het lezen grotendeels beheersen, maar langdurig te traag blijven lezen. RALFI is gericht op het verhogen van het leesniveau en vloeien lezen. We hebben de RALFI methode enkele maanden uitgeprobeerd met enkele leeszwakke kinderen. De kinderen die ermee gewerkt hebben geven aan dit erg leuk en leerzaam te vinden. Doordat andere kinderen (die nooit zelf Ralfilezen hebben gehad) tijdens het invullen van de enquête ook hun oordeel over ralfilezen hebben gegeven, zijn de onderzoeksresultaten niet representatief.

Duolezen vindt twee keer per week een half uur plaats in groep 4 en 5. In figuur 4.3 zie je hoe kinderen duolezen ervaren. In groep 4 geeft 40% van de kinderen aan duolezen heel leuk of leuk te vinden, in groep 5 is dat nog maar 12%. Wel is het zo dat de kinderen die niet duolezen wel hun beleving hiervan hebben ingevuld. Dit kan het beeld vertekenen.

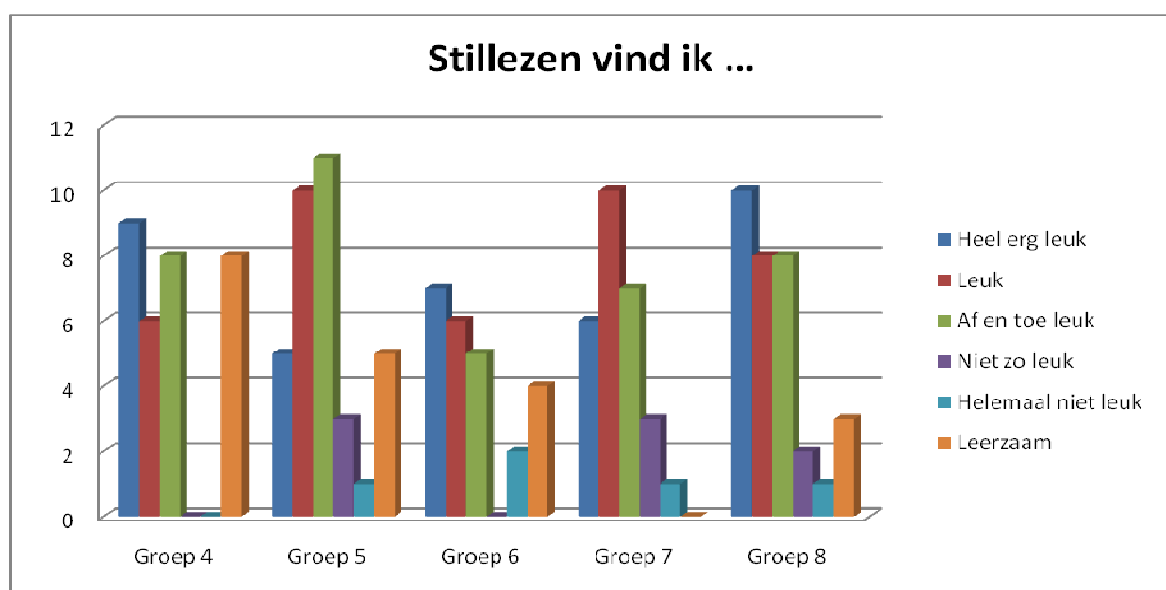


Figuur 4.3 Beleving van duolezen

Alle kinderen van groep 4 t/m 8 lezen weleens stil in de klas. In figuur 4.4 staan de procentuele aantallen per beleving van deze groep kinderen samen. In figuur 4.5 zie je hoe stillezen per groep wordt ervaren.

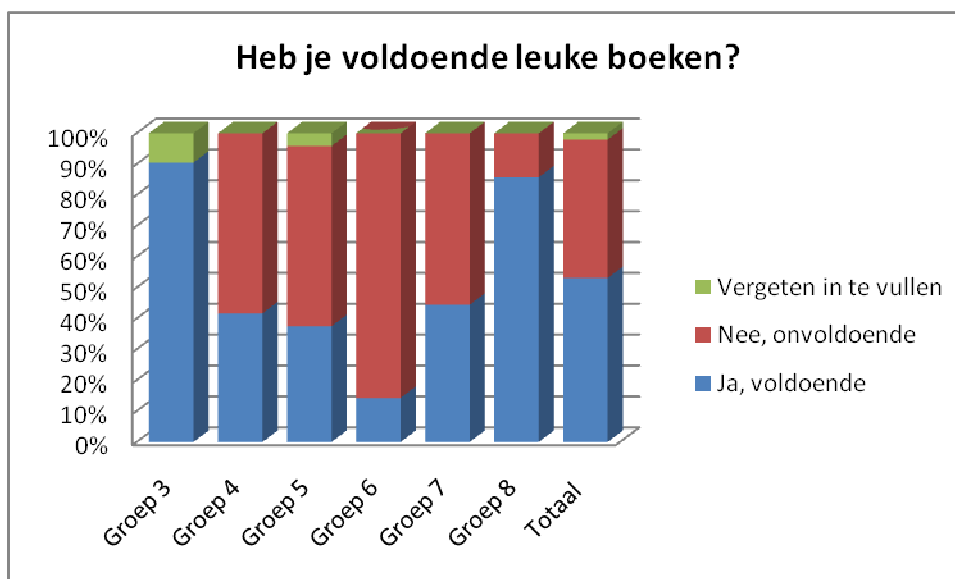
Beleving	Procent
Heel erg leuk	4,3%
Leuk	34,2%
Af en toe leuk	33,3%
Niet zo leuk	6,8%
Helemaal niet leuk	4,3%
Leerzaam	17,1%

Figuur 4.4 Procentuele aantallen beleving stillezen



Figuur 4.5 Beleving van stillezen

Op de vraag ‘heb je voldoende leuke boeken?’ antwoordt gemiddeld 53% van de kinderen dat er voldoende leuke boeken zijn. Zie hiervoor figuur 4.6.



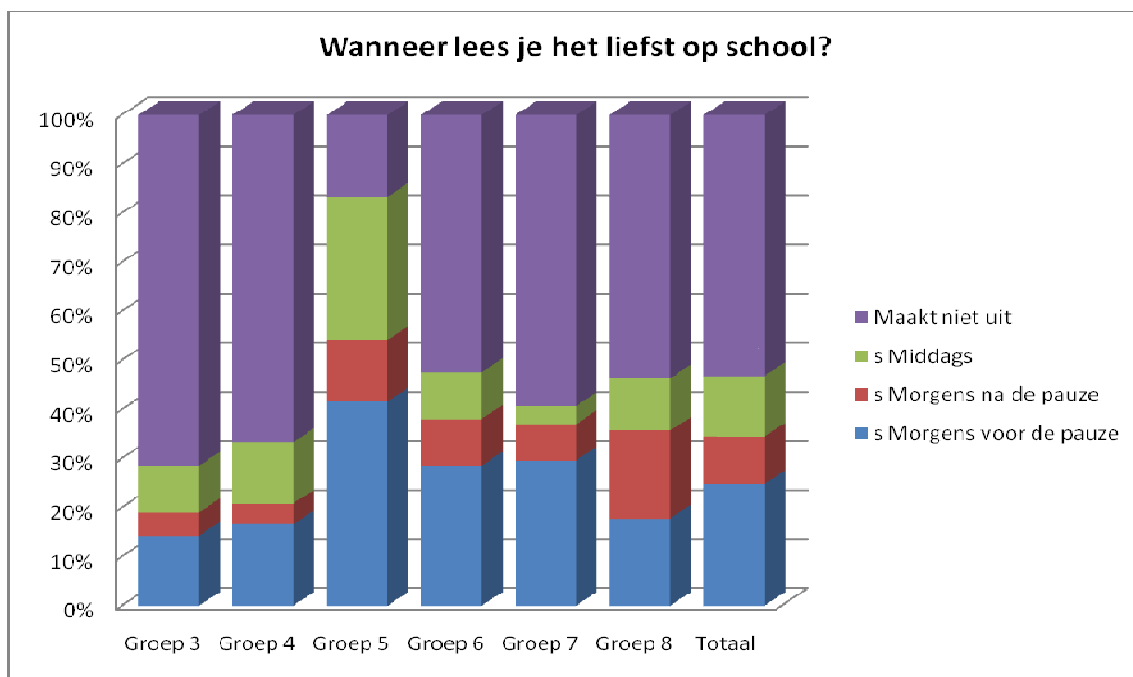
Figuur 4.6 Voldoende boeken

Vraag 13 gaat over de plaats van het lezen. In figuur 4.7 staan de percentages van alle kinderen. Andere aangegeven plekken zijn een rustige ongestoorde plek, boven, koffiekamer, schoolplein, IB ruimte en op een bank.

Plaats	Aantal
Op mijn plaats	25.5%
In de hal	11.7%
Maakt niet uit	44.1%
Anders	18.6%

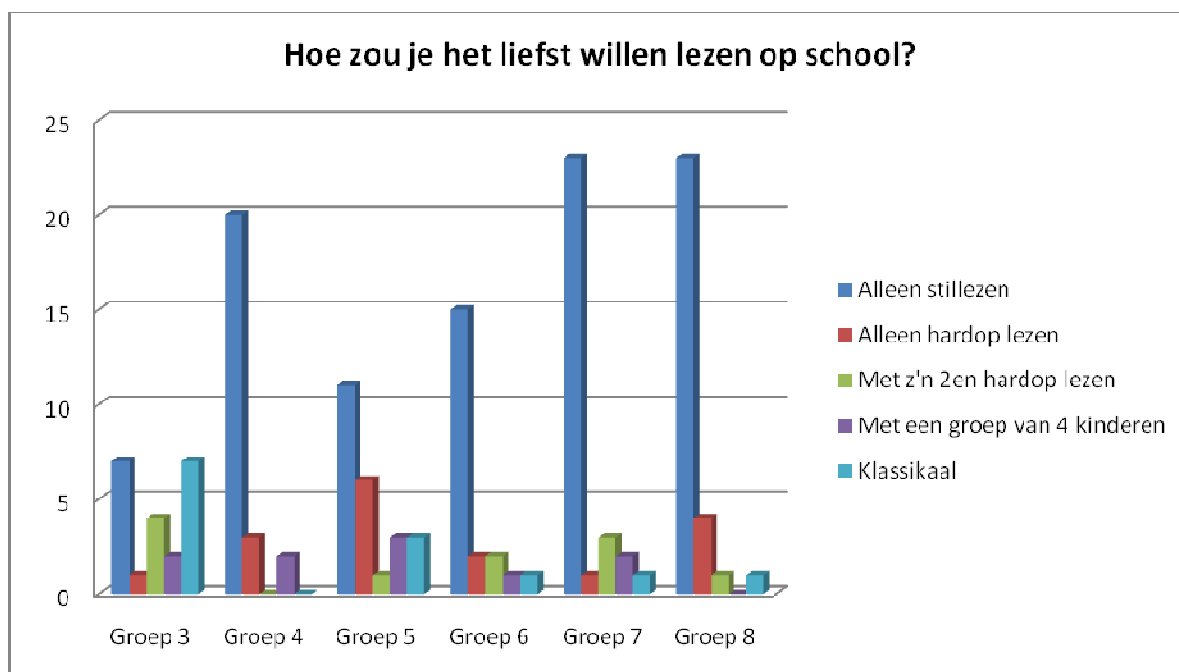
Figuur 4.7 Plaats van het lezen

Kinderen konden bij vraag 14 aangeven wanneer ze het liefst zouden willen lezen op school. 53% van de kinderen maakt het niet uit wanneer er gelezen wordt. Ruim 34% heeft het liever 's morgens. In figuur 4.8 staan de procentuele gegevens per groep.



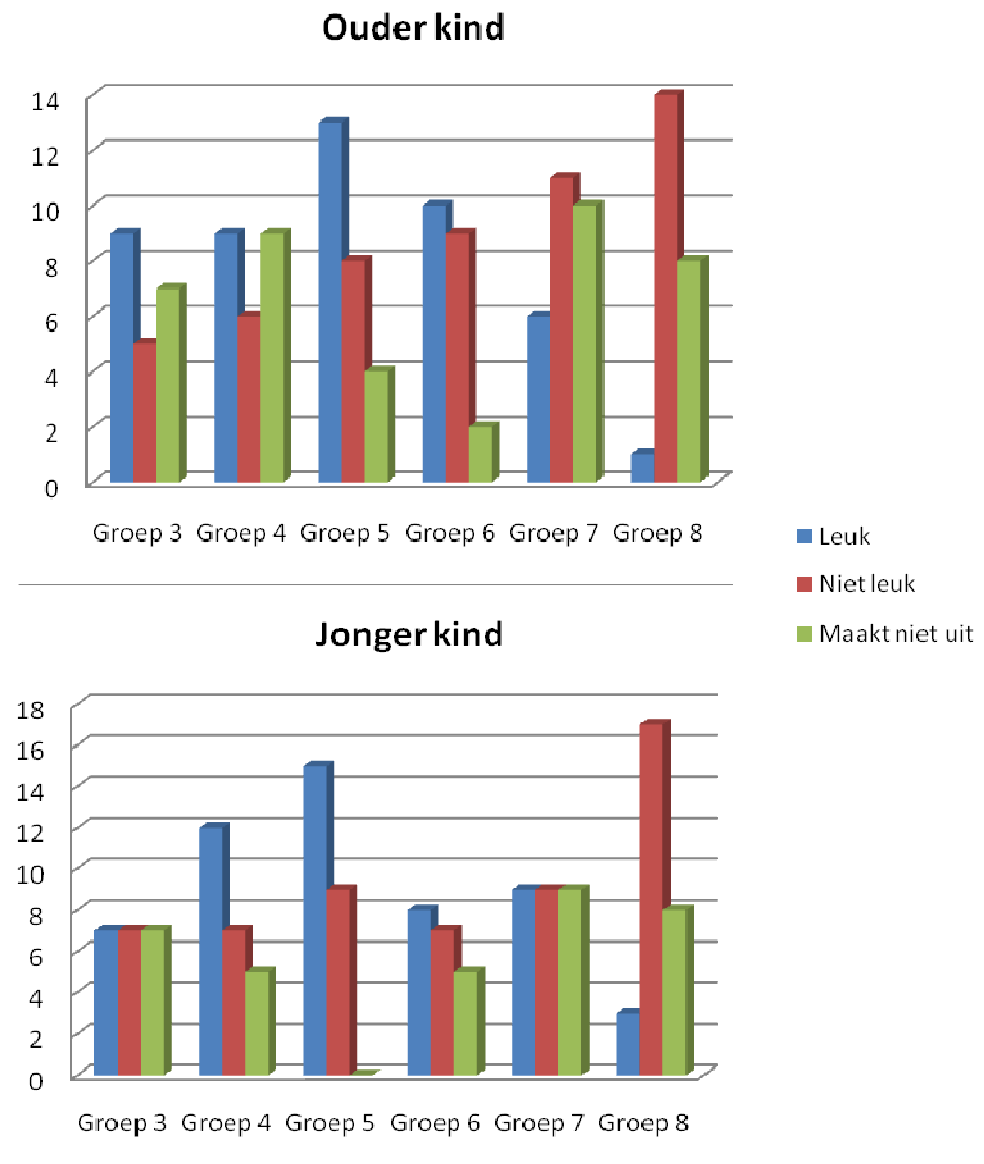
Figuur 4.8 Moment van lezen

Kinderen geven bij vraag 15 antwoord op de vraag hoe ze het liefst zouden lezen op school. Van de kinderen geeft 66% aan dat ze het liefst willen stillezen. Uit figuur 4.9 blijkt duidelijk dat de voorkeur in groep 4 t/m 8 ligt bij stillezen.



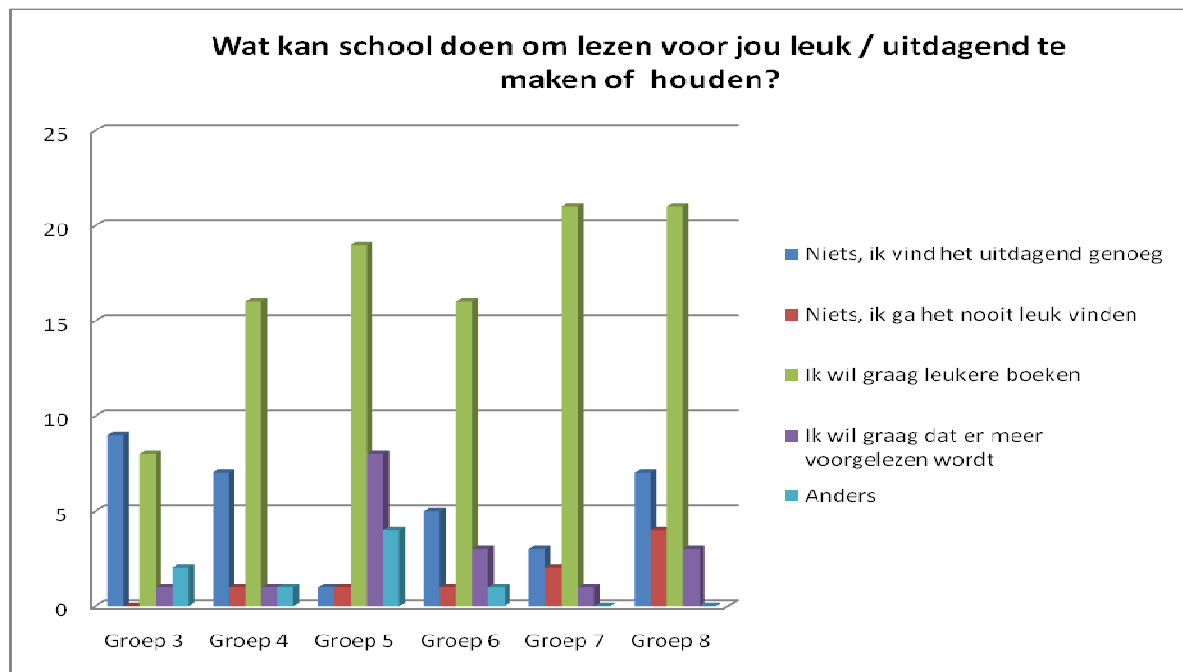
Figuur 4.9 Voorkeur voor soort lezen

Vraag 16 geeft weer of kinderen graag met een ouder of jonger kind willen lezen. Uit figuur 4.10 blijkt dat kinderen per groep verschillend denken over lezen met een ouder of jonger kind. Hoe ouder de kinderen worden, hoe minder graag ze lezen met een ouder kind. Verder kun je zeggen dat de meerderheid uit groep 4 en 5 het leuk zou vinden met een jonger kind te lezen.



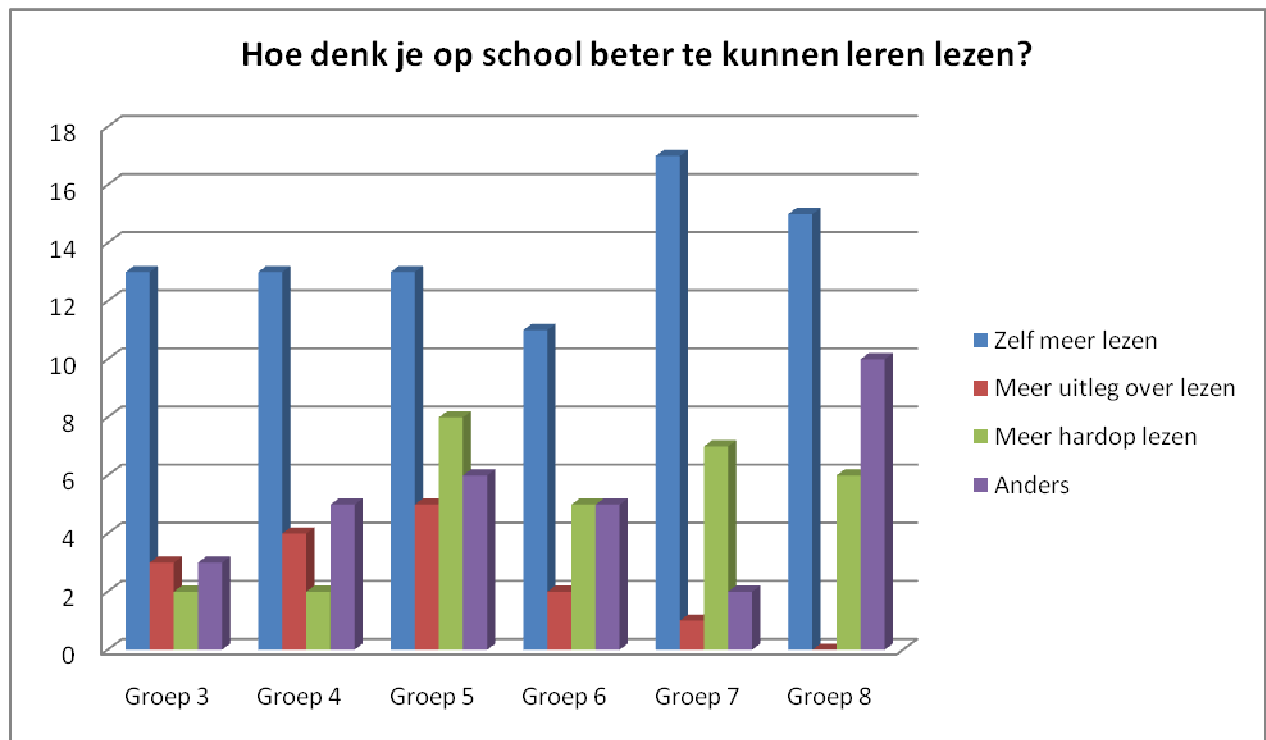
Figuur 4.10 Lezen met jonger of ouder kind

Bij vraag 17 konden kinderen aangeven wat de rol van school kan zijn om lezen leuk te maken of houden. Uit figuur 4.11 blijkt dat groep 4 t/m 8 leukere boeken zou willen. Gemiddeld geeft 60% aan leukere boeken te willen. 5.4% geeft aan het nooit leuk te gaan vinden, wat school ook doet.



Figuur 4.11 Bijdrage school aan positief leesbeleving

Op de laatste vraag konden de kinderen aangeven hoe ze zelf dachten beter te kunnen leren lezen. (Figuur 4.12) Zelf meer lezen wordt door 51% van de kinderen als antwoord gegeven. Ook per groep denkt minstens de helft dat dit het grootste verbeterpunt voor het lezen zou kunnen zijn. In groep 8 geven kinderen ook andere punten aan zoals meer biebtijd, vaker biebbezoek enz.



Figuur 4.12 Eigen visie op leesverbetering

4.4 Lees resultaten op schoolniveau

Om iets te kunnen zeggen over het niveau van lezen voordat we met implementatie van groepsplannen beginnen heb ik een datamuur gemaakt op schoolniveau. In figuur 4.13 staan alle toetsresultaten van verschillende toetsen die een verband hebben met technisch lezen.

Schoolresultaten Lezen juni 2010

Afgezet tegen de landelijke kwaliteitsdoelen:

Fundamentele kwaliteit A/B= 50%

Streefkwaliteit A/B/C=75%

TvK	A/B	A/B/C
Groep 1	58.6	96.5
Groep 2	36	64

DMT 1	A/B	A/B/C
Groep 3	61.9	90.5
Groep 4	79.2	91.7

DMT 2	A/B	A/B/C
Groep 3	42.9	66.7
Groep 4	75	91.7

DMT 3	A/B	A/B/C
Groep 3	33.3	42.8
Groep 4	66.7	87.5
Groep 5	79.2	83.4
Groep 6	50	90.9
Groep 7	48.2	77.8
Groep 8	51.8	74

(OKT)

AVI	Boven AVI niveau groep	Op en boven niveau groep
Groep 3	33.3	66.6
Groep 4	87.5	100
Groep 5	45.8	66.6
Groep 6		86.4
Groep 7		88.9
Groep 8		96.4

TBL	A/B	A/B/C
Groep 3	57.1	95.2
Groep 4	79.2	91.7
Groep 5	66.7	83.35
Groep 6	83.35	83.35
Groep 7	25.9	55.5
Groep 8	53.6	78.6

(TBL 1998)

WST	A/B	A/B/C
Groep 3	52.4	85.7
Groep 4	62.5	79.2
Groep 5	29.2	70.8

Figuur 4.13 Datamuur schoolniveau juni 2010

Hoofdstuk 5 Conclusies en aanbevelingen

5.1 Conclusies theorie

- Een groepsplan geeft doelgericht aan hoe er de komende periode met de verschillende onderwijsbehoeften van leerlingen in een groep omgegaan wordt.
- Je kunt een groepsplan maken op didactisch of pedagogisch gebied. Een pedagogisch groepsplan kan ook geïntegreerd worden in een didactisch groepsplan.
- Vaak kiezen scholen voor basisvaardigheden technisch en begrijpend lezen, taal en rekenen & wiskunde.
- De manier van differentiëren (convergent of divergent) bepaalt het soort groepsplan dat je maakt.
- Een groepsplan komt tot stand aan de hand van een groepsoverzicht waarin de onderwijsbehoeften van de leerlingen ingevuld zijn.
- In een groepsoverzicht worden actuele en relevante gegevens van alle leerlingen uit de groep verzameld en geordend.
- Je clustert leerlingen a.d.h.v. het groepsoverzicht in max. 3 groepen. Kappen, Koekebacker en het LIST project clusteren kinderen op instructiebehoefte in drie niveaus. Ook Reis (2009) geeft aan dat juist de passende instructie het clusteren zo effectief maakt.
- Een datamuur op groepsniveau deelt de kinderen van één groep in drie groepen afhankelijk van hun Cito-scores. Het is een hulpmiddel om leerlingen met vergelijkbare instructiebehoeften in een groep in kaart te brengen en te clusteren.
- De datamuur clustert alleen op instructiebehoefte en niet op onderwijsbehoefte. Dit is juist het uitgangspunt van HGW.
- De manier van clusteren en doelen stellen is afhankelijk van je school en evt. (lees)verbetertraject.
- Het groepsoverzicht en groepsplan vormen één geheel dat in de klassenmap zit en in het dossier.
- Een groepsplan heeft een looptijd van max. 10-12 weken

- Doelgericht onderwijs, met hoge verwachtingen ten aanzien van leerlingen, leidt tot betere resultaten.
- Een datamuur op schoolniveau geeft de behaalde resultaten van leestoetsen van alle groepen weer. Dit geeft een beeld van het leesniveau van de school en kan vergeleken worden met eerdere resultaten.

5.2 Conclusies enquête

- 74% van de kinderen vindt lezen leuk of een beetje leuk. Dit betekent dat drie kwart van de kinderen voldoende gemotiveerd is te gaan lezen.
- De kinderen willen graag variatie in het leesaanbod. Ze vinden andere leesvormen dan stillezen wel leuk, als ze af en toe plaatsvinden. Duolezen wordt bijvoorbeeld in groep 4 grotendeels af en toe leuk ervaren. Groep 5 geeft aan dit niet meer leuk te vinden. Dit kan komen doordat deze kinderen dit al voor het tweede schooljaar doen. Uit figuur 4.7 blijkt duidelijk dat de voorkeur bij kinderen bij stillezen ligt. We lezen tot nu toe 1 á 2 keer per week stil met de kinderen uit groep 4, 5 en 6. Dit aanbod is gering gezien de beleving van de kinderen.
- 55% van de kinderen geeft aan dat het stil om hen moet zijn wanneer ze lezen. 41% van de kinderen maakt dit niets uit. Dit is samen 96%. Hieruit kan ik concluderen dat we tijdens het stillezen ook echt stilte moeten creëren. Of kinderen ook stilte willen wanneer ze zelf hardop lezen kan ik niet concluderen uit de enquête.
- 53% van de kinderen geeft aan dat er voldoende leuke boeken zijn. Wanneer je echter de resultaten per groep bekijkt (figuur 4.5) zie je dat groep 3 en 8 een groot deel van dit positieve resultaat vormen.
- Van de kinderen geeft 60% aan dat leukere boeken ervoor kan zorgen dat ze lezen leuker of meer uitdagend gaan vinden. Groep 8 geeft hiervoor suggesties: vaker naar bieb gaan of meer tijd voor het zoeken van een leuk boek in de bieb.
- Het moment van lezen op school maakt 53% van de kinderen niet uit. 34% wil dit liever 's morgens. Op dit moment vindt lezen 's morgens plaats. Dit hoeft dus niet te veranderen, volgens 87% van de kinderen.

- Het lezen met een jonger kind is een goede activiteit, wanneer je dit door een middenbouwgroep (4 t/m 6) laat doen. De middenbouw wil wel lezen met de bovenbouw, maar de bovenbouw niet met hen. Het merendeel van groep 7 en 8 geeft aan niet met jonger of ouder kind te willen lezen.

5.3 Conclusies interviews

Positieve ervaringen van het werken met een groepsplan:

- Snel overzicht van een groep door het groepsoverzicht
- Werken met een groepsplan bevalt goed, scheelt tijd doordat je geen/weinig handelingsplannen maakt
- Doordat je weet welk doel je nastreeft, geef je gericht instructie
- Meer uitdaging voor de 'C-groep'
- Resultaten lezen gaan omhoog
- Motivatie voor lezen gaat omhoog

Adviezen rond implementatie zijn verschillend:

- De directrice van de Y-school adviseert om de stap naar handelingsgericht werken niet te beladen te maken en het 'ongemerkt' langzaam in te voeren. Zij hebben HGW niet geïntroduceerd en werken (nog) niet allemaal met groepsplannen.
- De interne begeleiders van de x-school adviseren om de implementatie juist samen te dragen zodat het een verantwoordelijkheid wordt van iedereen. Zij hebben wel de uitgangspunten van handelingsgericht werken uitgelegd en het hele team is gaan werken met groepsplannen.

De manier van implementeren is afhankelijk van de school en het team waarin je werkt.

Knelpunten die worden ervaren:

- Concrete en meetbare doelen stellen
- Korte instructie ook kort houden

- Klassenmanagement: Wanneer geef ik extra instructie? Zelfstandig werken?
Helikopterview!
- Afstand durven nemen van je methode
- Tijd: waar haal ik de leestijd vandaan?

5.4 Aanbevelingen implementatie

- Begin met een groepsoverzicht. Hierdoor krijg je de onderwijsbehoeften van de kinderen goed in kaart. Houdt het groepsoverzicht overzichtelijk en op 1 A4. Gebruik tekens of kleuren en vermeld vorige en huidige toetsresultaten. Vermeld naast toetsgegevens, ook onderwijsbehoeften. Onderwijsbehoeften, afstemming en wisselwerking zijn uitgangspunten van HGW. Interactie tussen de leerkracht en leerling zijn nodig om beter tegemoet te komen aan onderwijsbehoeften van kinderen. Onderwijsbehoeften kunnen bij VTL gaan over leesmotivatie, eigen voorkeur in boeken, leesgedrag of andere onderwijsbehoeften, bijvoorbeeld van sociaal emotionele aard.
- Maak een datamuur op groepsniveau. Je krijgt de instructiebehoeften van kinderen goed in beeld. Ook helpt het je goed op weg met clusteren in drie niveaus.
- Bekijk daarnaast de kinderen met specifieke onderwijsbehoeften. Vergelijk dit met de clustering op basis van instructiebehoeften en pas waarnodig de groepen aan.
- Maak een datamuur op schoolniveau, dit geeft je als interne begeleider een goed beeld van je schoolniveau op leesgebied. Dit is niet het rechtstreekse doel van het werken met groepsplannen, maar het zorgt er wel voor dat je leert kijken naar toetsgegevens op fundamenteel- en streefniveau. Deze manier van kijken komt overeen met de wet 'Referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen' die per 1 augustus 2010 in werking is getreden.
- Wanneer je als school bezig bent met een verbetertraject, is het handig om dit vakgebied te kiezen voor een groepsplan. Dit scheelt veel tijd, omdat de inhoud en de organisatie van het vakgebied al tijdens het verbetertraject aan bod komt.

5.5 Aanbevelingen organisatie

- Uit het onderzoek naar het verloop van de implementatie (Amsing, Bertu & van der Maas, 2009) is gebleken dat het organiseren van drie niveaus een knelpunt is. Laat het bepalen van de organisatie daarom niet aan alleen de leerkracht over. Doe dit samen in bouwgroepen.
- Lever nodige informatie aan en neem ze 'aan de hand' mee. Hierdoor wordt de kans op succeservaring van de leerkracht groter.
- Werk waar mogelijk groepsdoorbrekend om de organisatie mogelijk te maken.
- Schakel ouders in om een groepje te begeleiden
- Bezoek geregeld de bieb. Geef de kinderen voldoende tijd om een leuk boek uit te zoeken en neem extra boeken mee zodat kinderen in de klas kunnen wisselen.
- Laat kinderen leesboeken meenemen van huis
- Biedt naast boeken ook strips, kranten, tijdschriften en gedichten aan. Dit houdt het aanbod gevarieerd, vooral voor de kinderen die instructie onafhankelijk zijn en veel stillezen. Ouders kunnen helpen verzamelen.

5.6 Implementatie ...school

Aan de hand van de conclusies en aanbevelingen hebben we (directie en interne begeleiders) besloten dat het werken met groepsplannen een verantwoordelijkheid wordt van iedereen. Zodat we het samen dragen, zoals de ...school adviseert. De interne begeleiders gaan de kar trekken, de directie volgt dit en denkt mee tijdens het wekelijkse directieoverleg. Op advies van de ...school, proberen we de implementatie van groepsplannen niet te beladen te maken. Dit doen we door steeds samen kleine stapjes te nemen.

Een van de suggesties uit het onderzoek naar het verloop van de implementatie van 1-zorgroute (Amsing, Bertu & van der Maas, 2009) is, dat er veel overleg, concrete ondersteuning en coaching van leerkrachten op de werkvloer nodig is. Hier willen we

zoveel mogelijk aan tegemoet komen door samen te werken. Wanneer leerkrachten problemen tegenkomen gaan we die samen oplossen, juist omdat het teamleren erg groot is op onze school.

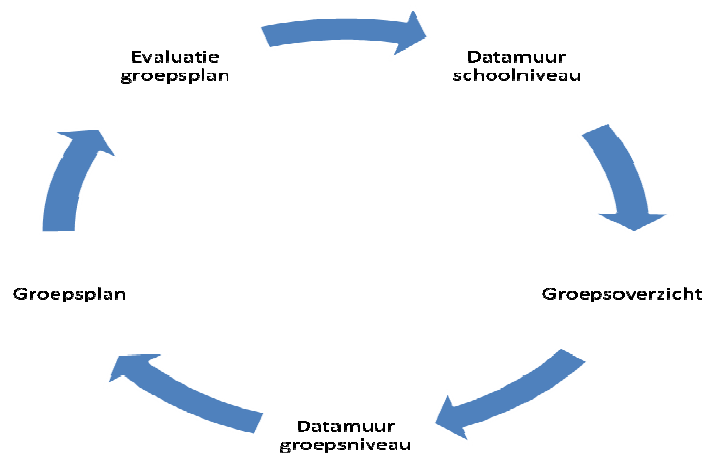
De volgende stapjes hebben we genomen op groepsplannen te implementeren:

- 1 Presentatie team op 22 juni: uitgangspunten HGW en onderzoeksresultaten (Bijlage 13)

Bij de uitgangspunten heb ik aangegeven wat we al handelingsgericht doen en wat nog niet, bijvoorbeeld het werken met een groepsplan. Ik heb laten zien dat dit een concrete verandering is, die veel voordelen oplevert doordat bijna alle individuele handelingsplannen voor lezen verdwijnen. Daarbij heb ik mijn team uitgelegd deze implementatie voor mijn scriptie te kunnen gebruiken. De eerste gegevens van de enquête en de interviews heb ik verwerkt in de presentatie, zodat het minder theoretisch was.

- 2 Zorgvergadering: uitleg opstellen groepsplan m.b.v. formulieren (Bijlage 14 t/m 17)

Gelijk na de vakantie heb ik op 2 september tijdens een zorgvergadering concreet uitleg gegeven over het opstellen van een groepsplan. Daarbij heb ik alle groepen een mapje gegeven met daarin een datamuur op schoolniveau, een groepsoverzicht, een datamuur op groepsniveau, een handelingswijzer om een groepsplan in Esis Webbased in te vullen en informatie over de invulling van VTL. Ik heb deze formulieren via het digitaal schoolbord uitgelegd en zo de stap naar het groepsplan gemaakt.



Figuur 6.1 Cyclus voor het opstellen van een groepsplan

3 In bouwgroepen: organisatie bespreken (Bijlage 18)

De middenbouwgroepen hebben met elkaar een overzicht gemaakt hoe het aanbod en de organisatie hiervan gaat worden. Problemen die hierbij naar voren kwamen, werden gelijk opgelost door samen een oplossing of alternatief te bedenken.

4 Leerkrachten stellen het groepsplan op in Esis (Bijlage 19)

Door de voorgaande drie stappen waren alle leerkrachten in staat een groepsplan VTL op te stellen (in Esis webbased) en uit te voeren.

Hoofdstuk 6 Evaluatie

6.1 Persoonlijke evaluatie onderzoek

Aan het einde van dit onderzoek is het tijd om te evalueren hoe mijn onderzoek verlopen is en wat mijn leerpunten zijn geweest. Ik wil beginnen te vermelden dat het onderzoek veel heeft opgeleverd. Voor mij persoonlijk, maar ook op mijn werk.

Het onderzoeken van het antwoord op mijn onderzoeksvraag is voor mij een proces geweest. Na het schrijven van hoofdstuk 1 heb ik mijn theoretisch kader geschreven. Het theoretisch kader heb ik zelf als een belangrijk onderdeel ervaren. Ik voelde namelijk dat ik na dit hoofdstuk echt veel kennis heb gekregen over verschillende onderwerpen die gerelateerd zijn aan mijn onderzoek, zoals handelingsgericht werken, 1-zorgroute, groepsplannen, voortgezet technisch lezen en leesverbetertrajecten. Tijdens het schrijven van het theoretisch kader, ben ik verschillende onderzoeksgegevens alvast gaan verzamelen. Dat waren nog losse onderdelen. Doordat ik deze onderzoeksgegevens later in hoofdstuk 3 en 4 ging ordenen, werd het een overzichtelijk geheel. Pas in hoofdstuk 5 heb ik deze losse onderdelen aan elkaar verbonden en kon ik conclusies en aanbevelingen doen. Hoofdstuk 5 is voor mij een struikelblok geweest. Ik ben na de zomervakantie in 2010 namelijk al begonnen met het implementeren van de groepsplannen, terwijl ik de conclusies en aanbevelingen nog op papier moest zetten. Ik was me op dat moment namelijk nog niet bewust dat dit eigenlijk de gegevens van hoofdstuk 5 waren. Dit is achteraf gezien dan ook niet de goede volgorde geweest. Ik had de conclusies en aanbevelingen gelukkig al wel in mijn hoofd, dus ik zou de implementatie van groepsplannen op onze school na het schrijven van hoofdstuk 5 niet anders hebben gedaan.

Ik kan nu, door het onderzoek, antwoord geven op mijn onderzoeksvraag: Op welke manier kun je een groepsplan opstellen en implementeren? De conclusies en aanbevelingen vormen het antwoord op deze vraag. Ik heb ze, samen met mijn team,

uitgevoerd op de ...school (zie hoofdstuk 5.6) en dit heeft er voor gezorgd dat we op de Jozefschool nu met groepsplannen VTL werken.

6.2 Persoonlijke reflectie onderzoek

In de inleiding heb ik aangegeven dat ik door het onderzoek zou willen optreden als kartrekker en deskundige rond het opstellen van groepsplannen VTL.

Ik heb met behulp van het onderzoek, twee informatieve presentaties gegeven aan het team en één aan alle interne begeleiders van het Stichting XX. Ik had voldoende achtergrondkennis, zodat ik uit mijn hoofd met behulp van een PowerPoint presentatie heb kunnen presenteren. Ik had tijdens de presentaties ook het gevoel als deskundige op te treden. Dit zorgde voor een zelfverzekerd gevoel. Daarom denk ik bovenstaand doel te hebben gehaald.

De conclusies die ik heb getrokken en aanbevelingen die ik heb gegeven n.a.v. dit onderzoek, heb ik in de praktijk uitgevoerd. Eigenlijk kan de implementatie van groepsplannen VTL op de Jozefschool dan ook functioneren als een reflectie op mijn onderzoek. Hieronder evalueer ik, het team en de IB-ers van het Stichting XX dan ook het implementatieproces.

6.3 Persoonlijk evaluatie implementatie

De samenwerking met mijn collega's heb ik als prettig ervaren. Ik heb vrijwel geen weerstand ervaren. Alle leerkrachten waren bereid mee te werken en hebben tijd vrijgemaakt om mijn presentaties bij te wonen. Ik merkte tijdens deze presentaties dat ze moeite deden om mee te denken en kwamen zelfs met opmerkingen of ideeën die ik zelf nog niet had bedacht. Zo merkten ze een foutje op in mijn ontworpen groepsoverzicht en dachten ze mee in een oplossing hiervoor. Ook kwamen ze met ideeën hoe we tegemoet konden komen aan de vraag van de kinderen naar een groter leesaanbod. Hierdoor spraken we af om het maximum aantal boeken te lenen van de bibliotheek, als extra ruilvoorraad in de klas.

Ook gaven de leerkrachten van de bovenbouw (groep 7 en 8) aan dat ze een groepsplan voor begrijpend lezen meer zinvol vonden in plaats van technisch lezen. Toen alle leerkrachten uiteindelijk hun eigen groepsplan gingen opstellen, heb ik gemerkt dat niet ieder teamlid evenveel nut zag van het op papier zetten van een groepsplan. Ze gaven aan wel in drie niveaus te werken. Desalniettemin hebben ze wel allemaal een groepsplan gemaakt. Wellicht wordt dit voor de toekomst een punt van aandacht.

In de tweede periode van dit schooljaar hebben we de oude groepsplannen geëvalueerd en de nieuwe groepsplannen opgesteld. Persoonlijk vond ik het een mooie ontwikkeling dat leerkrachten voordat we dit samen zouden doen, al een nieuw groepsplan hadden opgesteld. Dit was voor mij een teken dat het opstellen van een groepsplan VTL voldoende duidelijk en bovenal zinvol is voor de meeste leerkrachten. De rol van het groepsoverzicht bleek nog niet helemaal duidelijk. We hebben dit overzicht aan het begin van het schooljaar ingevuld. Het bleek een manier om de onderwijs- en instructiebehoefte van de groep duidelijk in kaart te krijgen en de kinderen op leesgebied te leren kennen. Leerkrachten voelden niet het nut om deze in de tweede periode weer in te vullen. Ik snap dit gevoel, omdat ik dit als groepsleerkracht met mijn duopartner ook heb ervaren. Misschien is het een idee om dit alleen in het begin van het schooljaar in te vullen. We hebben hierover nog geen afspraken gemaakt.

Inmiddels heb ik samen met de leerkracht van groep 2 ook een groepsplan tellen en getalbegrip opgesteld. Dit idee kregen we tijdens de groepsbespreking. Ook merk ik dat de andere kleuterleerkrachten hier wel open voor staan.

Door een aanbeveling van de inspectie gaan we nu ook de overstap maken naar groepsplannen voor spelling. Ik vond het fijn om te merken dat leerkrachten dit gelijk al zien zitten. Dit onderzoek is dus wel ten einde, maar het implementeren van groepsplannen gelukkig niet!

6.4 Persoonlijke reflectie implementatie

Naast het schrijven van dit onderzoek en de implementatie van groepplannen op mijn werk, heeft het onderzoek me ook persoonlijk veel opgeleverd. Ik heb door de implementatie van groepsplannen VTL een veranderingsproces mogen leiden. Dit is eigenlijk, naast het onderzoek, ook een heel leerproces geweest. Een leerproces waarbij veel leerpunten uit alle 6 modules van de opleiding Interne begeleider samenkwamen en erg bruikbaar bleken te zijn. Door de module 'Interne begeleider in de schoolorganisatie' en 'Veranderingsprocessen' heb ik wat achtergrondinformatie gekregen en leerde ik op een andere manier naar de school en het team te kijken. Door de modules 'Interne begeleider als coach' en 'Coach van subgroepen' weet ik op welke manier je leerkrachten kunt ondersteunen en welke verschillen er zijn in ons team. De module 'Communicatie' zorgt ervoor dat ik bewuster probeer te luisteren naar een ander. Ik kon bovengenoemde kennis uit de modules gebruiken tijdens het implementatieproces. Hierdoor voelde ik me in dit proces meer zelfverzekerd en kon ik als 'kartrekker' optreden tijdens de implementatie. Mijn timemanagementkwaliteiten, die ik verder heb ontwikkeld door de module 'Interne begeleider professioneel aan het werk', hebben het mogelijk gemaakt om mijn scriptie zo goed als mogelijk te combineren met mijn werk.

Wanneer ik terugkijk naar mijn rol tijdens de implementatie van groepsplannen, ben ik tevreden. Ik ben wel tegen mijn rol als coach opgelopen. Door mijn volle takenpakket door de week, heb ik het gevoel dat ik niet voldoende tijd heb vrijgemaakt om alle leerkrachten bij te staan tijdens de implementatie. Ik had me voorgenomen een actievere rol als coach aan te nemen. Dit wilde ik doen door wekelijks even langs alle leerkrachten te gaan om te vragen hoe het gaat. Dit voornemen heb ik niet geheel waar kunnen maken.

6.5 Evaluatie team Jozefschool

Het is aan te raden in het eerste invoeringsjaar na elke cyclus in het team de voortgang van de invoering van de 1-zorgroute te evalueren. (Clijsen, Förer &

Leenders, 2007) Daarom heb ik alle teamleden gevraagd een evaluatieformulier in te vullen. Het evaluatieformulier bevat de volgende vragen:

1. Hoe vond je de presentatie(s) over HWG en groepsplannen?
2. Is de rol en het nut van het groepsoverzicht je voldoende duidelijk?
3. Is de rol en het nut van het groepsplan je voldoende duidelijk?
4. Hoe heb je de implementatie van groepsplannen VTL tot nu toe ervaren?
Presentaties vooraf, manier van overleggen, ondersteuning, organisatie van GP, uitvoering van GP enz.
5. Ben je in staat om zelf een groepsplan op te stellen? *Zo nee, wat heb je nog nodig om dit te kunnen doen?*
6. Heb je het gevoel gehad dat je voldoende ondersteuning hebt gehad om een groepsplan op te kunnen stellen? *Zo nee, wat heb je gemist?*
7. Zou je met groepsplannen willen blijven werken? *Zo ja, wil je het uitbreiden naar andere vakken? Welke? Zo nee, wat zou er moeten veranderen?*
8. Heb je nog aanbevelingen en of tips? *Rond implementatie, rol IB-ers, opstellen groepsoverzicht of groepsplan enz.*

In bijlage 20 staan alle antwoorden van de teamleden op de vragen. Hieronder volgt een samenvatting van de antwoorden.

Alle teamleden vonden de twee presentaties duidelijk en informatief. De rol en het nut van het groepsoverzicht en het groepsplan is hen voldoende duidelijk. Tijdens de implementatie heeft het merendeel van de collega's het overleg prettig gevonden. Dit overleg mag een vaster karakter krijgen en in vroeger stadium plaatsvinden. Geen enkele collega is niet in staat zelf een GP op te stellen. Wel vragen sommige collega's wat hulp van de IB-er, vooral de leerkrachten van groep 1 t/m 3. (Zij hebben immers nog geen GP opgesteld.) De teamleden hebben het gevoel gehad voldoende ondersteuning te hebben gehad/ kunnen krijgen. Deze ondersteuning blijft gewenst voor in de toekomst. Alle collega's willen het werken met groepsplannen voortzetten. De collega's die er nu al mee werken geven aan dit te willen uitbreiden naar andere vakken. Eén collega merkt op dat hij niet gaat over de beslissingen die de stichting XX neemt, maar hij ziet het werken met GP op cognitieve gebieden wel zitten. Een

andere collega geeft aan nog wel met (inhoudelijke) vragen te zitten. Een vaker genoemde aanbeveling is dat het team eerder betrokken zou willen worden in het implementatieproces. Ze zijn benieuwd hoe HWG verder zal gaan bij ons op school.

De reacties van het team over de implementatie en het opstellen van een groepsplan VTL zijn zeer positief te noemen. Dit is voor mij een bevestiging van mijn onderzoek. De uitkomsten en aanbevelingen in mijn onderzoek hebben namelijk geleid tot de manier van implementeren op de Jozefschool. Naast positieve ervaringen, merk ik ook wat zorg over de toekomst. Collega's stellen (in)direct vragen over verdere implementatie en voortzetting op langere termijn. Ze willen hierbij betrokken worden en hiervan op de hoogte zijn. Mijn inziens een mooie aanleiding om tijdens het uitstippelen van een meerjarenplan rond HGW het team (op tijd) te betrekken. Ik heb zelf het gevoel gehad niet voldoende als coach te hebben opgetreden tijdens het implementatieproces (hoofdstuk 6.2). Mijn collega's blijken dit dus niet zo te hebben ervaren!

6.6 Evaluatie Interne begeleiders Stichting XX

Tijdens het IB-netwerk ben ik uitgenodigd mijn onderzoek toe te lichten aan alle interne begeleiders van onze stichting (Stichting XX). Ik heb dit gedaan middels een PowerPoint presentatie (bijlage 21) waarbij ik hoofdstuk 5 'Conclusies en aanbevelingen' heb uitgelegd. Aan het einde van de presentatie heb ik feedback gevraagd van deze collega's.

Reacties van collega IB'ers over de presentatie:

- enthousiast gepresenteerd
- afgestemd op luisteraars
- overzichtelijk materiaal/ vormgeving presentatie

Opmerkingen tijdens presentatie:

- De laatste kolom in het groepsoverzicht is 'andere onderwijsbehoeften'. In het voorbeeld van groep 4 is deze niet goed ingevuld. Er staat leesgedrag ingevuld.
- Hoe ga je om met toetsmomenten van de nieuwe DMT/ AVI? Geen oktober meting?

Hoe doet iedereen dit?

-Waarom vanaf groep 3 starten en niet vanaf groep 1? Kleuters altijd als laatste!

Gevolgen van de presentatie:

-Olievlek : 'Zo kunnen wij dit ook gaan doen'

-Herkenning/ geruststelling: 'O, we doen het zo gek nog niet'

-Perspectief: 'Nu weet ik hoe ik het aan kan pakken'

-Samenbrengen: van elkaar leren en het delen van ervaringen

-In ontwikkeling geplaatst: iedereen is op zijn manier bezig met HGW, passend bij het team en de school waar zij werkt

-Nieuwe vragen, discussies: 'Hoe gaan we om met toetsmomenten nieuwe AVI/DMT?' 'Moeten we allemaal beginnen met groepsplannen?' 'Mogen we niets aanpassen in de formulieren?'

Nawoord

Op een afscheidsreceptie van een Interne begeleider van onze stichting kom ik aan de praat met onze collegiaal consulent, J. V. Zij is ook intervisiebegeleider bij de Fontys. Ze informeert hoe het gaat met mijn onderzoek en trots vertel ik dat het bijna af is. Ik zoek oogcontact met mijn collega D., die naast me zit. Ook zij knikt en zegt dat we er op school veel aan hebben. Joke complimenteert me en maakt terzijde een opmerking over het borgen, dat juist zo belangrijk is en niet vergeten mag worden. D. en ik knikken nog heftiger, we weten immers dat we hier op onze school niet zo sterk in zijn. Dit kunnen we dus beamen. Ineens realiseer ik me, dat ik hierover niets heb vermeld in mijn scriptie. Voor onze school misschien wel het belangrijkste onderdeel! Even voel ik paniek. Hoe kan ik dit vergeten zijn? Kan ik dit nog in mijn scriptie verwerken? Ik heb het al bijna af... Het antwoord hierop komt in mijn hoofd: het nawoord.

Op de terugweg in de auto denk ik na hoe ik dit onderdeel vergeten kan zijn. De klus leek geklaard, de verandering was met succes doorgevoerd. Leerstof uit de module veranderingsprocessen schiet door mijn hoofd: Het terugvallen op oude zekerheden is een bijna onvermijdelijke reactie. Gedrag en structuren zijn in de regel nogal taai. Een verbetertraject is pas echt effectief als de verandering behouden blijft. Hiervoor moet je de verandering borgen. Bijna had ook ik dit over het hoofd gezien. Ik wil Joke dan ook bedanken dat ze me - nog net op tijd- heeft helpen herinneren aan het borgen van het werken met groepsplannen VTL.

In de volgende zorgvergadering wil ik samen met het team van de Jozefschool werkafspraken maken en verantwoordelijkheden vastleggen rond het opstellen en werken met groepsplannen VTL. Zo kan iedereen zijn eigen verantwoordelijkheden terug vinden en weten ze bij wie ze terecht kunnen voor eventuele verbeteringen.

Tot slot wil ik graag een aantal personen bedanken die door hun steun en/of deskundigheid het succes van mijn onderzoek mede mogelijk hebben gemaakt:

- Het team van de Jozefschool die me tijd, advies en ruimte hebben gegeven om mijn onderzoek tot een goed einde te brengen. Door hen weet ik nu dat de conclusies en aanbevelingen van mijn onderzoek in de praktijk werkbaar zijn. In het bijzonder wil ik graag F. en D. bedanken. Het vertrouwen en de vrijheid die ik van hen heb gekregen om mijn onderzoek uit te voeren, hebben mij goed gedaan. Ook dank voor de kritische blik van D. op mijn spelling en zinsbouw.
- Alle kinderen van groep 3 t/m 8 voor het invullen van de enquête.
- De interne begeleiders van de x-school en de directrice van de y-school voor het vrijmaken van tijd voor het interview.
- G. van S. voor zijn snelle feedback en begeleiding in mijn zoektocht naar de juiste formuleringen en schrijfwijze van mijn onderzoek. Ook de Critical Friends die in de beginfase van mijn onderzoek meedachten over het onderwerp en de breedte van mijn onderzoek.
- Mijn zus voor haar tips over veranderingsprocessen, het zoeken van afbeeldingen en haar positieve feedback op de laatste hoofdstukken.
- Mijn vriend voor zijn relativiseringsvermogen. Hij heeft me beschermd tegen mezelf en staat hoe dan ook achter me. Hij is een grote steun voor mij.

Literatuurlijst

- Amsing, M., Bertu, M., Maas van der, M. (2009). *1-zorgroute in het basisonderwijs: Bevindingen van onderzoek naar de resultaten en implementatie van 1-zorgroute*. 'sHertogenbosch: KPC Groep. Gevonden op <http://www.1-zorgroute.nl> (10-05-2010)
- Braams, T., Smits, A. (2006). *Dyslectische kinderen leren lezen. Individuele, groepsgewijze en klassikale werkvormen voor de behandeling van leesproblemen*. Meppel: Boom
- Clijsen, A., S. de Lange, W. Gijzen & G. Spaans (2007). *1-zorgroute: Naar handelingsgericht werken*. www.lcowijzer.nl (10-05-2010)
- Clijsen, A. (2007). *Handreiking 1-zorgroute voor leerkrachten en intern begeleiders in het primair onderwijs: planmatig omgaan met verschillen*. Veghel: WSNS+ en KPC groep.
- Clijsen, A. (2007). *Draaiboek invoering 1-zorgroute in het samenwerkingsverband WSNS:samen onderwijs passend maken*. Veghel: WSNS+ en KPC groep.
- Clijsen, A., Förre & M., Leenders, Y.(2007). *Draaiboek invoering 1-zorgroute in school: Handelingsgericht werken met groepsplannen*. Veghel:WSNS+ en KPC groep.
- Clijsen,A.(2009) *Implementatie 1-zorgroute in PO:ervaringen en resultaten*. Gevonden op <http://www.oogstconferentie.nl> (10-05-2010)
- Commissie Meijerink (2007) *Over de drempels met taal en rekenen. Hoofdrapport van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen*. Gevonden op http://www.taalenrekenen.nl/referentiekader/rel_doc/downloads/Hoofdrapport.pdf 11-08-2010
- Delfos, M. (2000-2009) *Luister je wel naar mij?:gespreksvoering met kinderen tussen vier en twaalf jaar*. Amsterdam: SWP.14^e druk:licht gecorrigeerd
- Förre, M. (2009) *Tijd voor lezen: differentiatie in de leesles*. www.conferentielunteren.nl 17-09-2010

- Houtveen, A.A.M., Brokamp, S.K. & Smits, A.E.H. (2009). *Lezen in weer leuk: achtergronden en ontwikkelingen in het eerste projectjaar van het LeesInterventie-project voor Scholen met een Totaalaanpak (LIST)*. Utrecht: Hogeschool Utrecht, Kenniscentrum Educatie van de Faculteit Educatie
- Kallenberg, A.J., Koster, B., Onstenk, J. & Scheepsma, W. (2007). *Ontwikkeling door onderzoek: een handreiking voor leraren*. Utrecht: ThiemeMeulenhoff.
- Kappen A. & Förrer, M. (n.d./2010) *Handreiking Opbrengstgericht werken. Datamuur. Werken met groepsplannen*. Gevonden op <http://www.spoe.nl> (11-05-2010)
- Kappen, A. (n.d./2010) *Conferentie Opbrengstgericht werken Datamuur en plan van aanpak*. Gevonden op <http://www.spoe.nl> (11-05-2010)
- Pameijer, N.K. & Beukering J.T.E. van (2004). *Handelingsgerichte diagnostiek*. Leuven: Acco
- Pameijer, N.K. & Beukering, J.T.E. van (2006). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de intern begeleider: Samen met leraar, ouders en kind aan de slag*. Leuven: Acco.
- Pameijer, N.K., Beukering, J.T.E. van & Lange, S. de (2009). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam: Samen met collega's, leerlingen en ouders aan de slag*. Leuven: Acco.
- Pameijer, N.K., Beukering, J.T.E. van & Lange, S. de. (2010). *De uitgangspunten van Handelingsgericht werken(1)*. JSW: Jeugd in school en wereld, 94 (7). 7-9.
- Pameijer, N.K., Beukering, J.T.E. van & Lange, S. de. (2010). *De uitgangspunten van Handelingsgericht werken(2)*. JSW: Jeugd in school en wereld, 94 (8). 12-15.
- Projectbureau Kwaliteit PO raad en ministerie van OCW. (n.d.2010) *Kwaliteitskaarten Voortgezet Technisch Lezen*. Gevonden op <http://schoolaanzet.nl/kwaliteitskaarten/taallezen> (27-08-2010)
- Reis, S.M., Eckert, R.D., Fogarty, E.A., Little, C.A., Housand, A.M., Sweeny, S.M., Housand, B.C., Muller, L.M. & Sullivan, E.E. (2009). *Joyful Reading:*

Differentiation and Enrichment for Successful Literacy Learning. San Francisco: Jossey-Bass.

- Het Ruud de Moor Centrum (RdMC) van de Open Universiteit (2008). *Simulatieprogramma 1-zorgroute: technisch lezen*. Gevonden op <http://portal.rdmc.ou.nl/zorgroute/myapp/portal.jsp?reload=true> (28-08-2010)
- SLO (n.d./2010) *Kerdoelen Nederlands*. Gevonden op <http://tule.slo.nl/Nederlands/F-L04a.html> (11-05-2010)
- Vernooy, K.(2009). *Lezen stopt nooit: Van een stagnerende naar een doorgaande leesontwikkeling voor risicolezers*. Hengelo: Hogeschool Edith Stein/Onderwijskundigcentrum Twente en Expertis Onderwijsadviseurs